



**Universidade do Porto**  
Faculdade de Belas Artes

## **Porto através do jogo**

Uma construção lúdica para o Museu Casa do Infante

**Rosana Ferreira Alexandre**

Orientador: Prof. Dra. Gabriela Vaz Pinheiro

Co-orientador: Prof. Mário Moura

Porto, 2009

# **Porto através do jogo**

Uma construção lúdica para o Museu Casa do Infante

**Rosana Ferreira Alexandre**

Dissertação apresentada à FBAUP / UP como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Arte e Design Para o Espaço Público.

Orientador: Prof. Dra. Gabriela Vaz Pinheiro

Co-orientador: Prof. Mário Moura

Porto, 2009

## **Agradecimentos**

Muitas foram as pessoas que participaram desta descoberta transatlântica...

Agradeço:

À meus pais, que sempre me incentivaram a buscar o conhecimento, pelo amor e confiança;

À minha mãe, que apesar de longe fisicamente, esteve presente em todos os momentos, apoiando, colaborando e sempre com palavras de incentivo e carinho;

Ao Eduardo, companheiro de todas as horas, pelo amor, paciência, confiança, sábias palavras e interminável ajuda;

À meus irmãos, pela amizade e estímulo além de grandes exemplos que são para mim;

À toda a minha família e amigos que, apesar de longe, me incentivaram;

À prof. Dra. Gabriela Vaz Pinheiro, pela longa caminhada que me proporcionou ao longo destes dois anos e por ter aceitado ser minha orientadora;

Ao prof. Mário Moura, por ter me orientado em todo este percurso, por sua dedicação, conselhos, críticas e sugestões;

Aos amigos do mestrado, pelo companheirismo e aprendizado, especialmente a Brunna Rocha e Vânia Cunha;

À equipa do serviço educativo do Museu Casa do Infante, a Daniela Ferreira, Graça Lacerda e Patrícia Maia, por terem me recebido de portas abertas;

À todas as crianças que participaram da construção lúdica;

À Carla Morais, Raquel Pereira e Fernando Teixeira pela ajuda sincera;

E a todos que de alguma forma contribuíram com esta pesquisa, muito obrigada!

## **Resumo**

Utilizar o lúdico como recurso para que crianças interajam com o museu, neste caso, a Casa do Infante, e vivenciem o Porto sobre outra perspectiva. Esta é a temática desta pesquisa que, para tanto, busca sua fundamentação em campos como a pedagogia, museologia, geografia cognitiva e comunicação visual. Na primeira parte, focamos as relações entre a pedagogia e o lúdico; na segunda, discutimos a construção subjectiva de um local; na terceira contextualiza-se a transformação da instituição museu e a busca por novos públicos, e em particular, as crianças; e finalmente, a quarta e última parte propõe, a partir dessas abordagens teóricas, a criação do objecto em questão, “Porto através do jogo: uma construção lúdica para o Museu Casa do Infante”, destinado ao público infantil entre os 6 e 11 anos de idade.

## **Palavras-chave**

Criança, lúdico, educação, design, museu, lugar



### **Abstract**

*Using play as a resource so that children interact with the museum, in this case, the Casa do Infante, and experiencing the Porto on another perspective. This is the theme of this research that seeks its justification in fields such as education, museology, cognitive geography, and visual communication. In the first part, we focus the relationship between education and play; in the second, we discuss the subjective construction of place; in the third the context is the transformation of the museum institution and the search for new audiences, particularly the children; and finally, the fourth and last part propose, from these theoretical approaches, the creation of the object in question, "Porto through the game: a playful construction for Casa do Infante," destined to childrens between 6 and 11 years of age.*

### **Keywords**

*Children, playful, education, design, museum, place*

## Sumário

<b>Introdução</b>	01
<b>Capítulo 1 - O lúdico e o aprendizado infantil</b>	04
1.1. Definindo conceitos	06
1.1.1. O jogo	06
1.1.2. O brinquedo	08
1.1.3. Construção lúdica	09
1.2. Jogos e brinquedos: um espelho da cultura	11
1.3. A fundamentação do jogo na aprendizagem:	13
algumas perspectivas de estudiosos sobre o aprendizado infantil	
1.3.1. Jean Piaget	14
1.3.2. Lev Semenovitch Vygotsky	15
1.3.3. Lauro de Oliveira Lima	15
1.3.4. Aplicação prática	16
<b>Capítulo 2 - O espaço vivenciado</b>	17
2.1. O jogo Situacionista	18
2.2. A transformação do espaço em lugar	19
2.3. A importância do sentimento de pertença	23
<b>Capítulo 3 – O museu e sua aproximação à infância</b>	25
3.1. O museu: breve histórico e perspectivas	26
3.2. Uma aproximação dos museus à infância	28
3.2.1. O museu das crianças de Lisboa	30
3.2.2. <i>The Building Exploratory</i>	31
3.3. A Casa do Infante	32
<b>Capítulo 4 - A construção lúdica</b>	34
4.1. Conceitos	36
4.2. Mergulho no mundo dos jogos	37
4.3. A visita por etapas	38
4.4. Os elementos	40
4.4.1. Lona	40
4.4.2. O mapa e as almofadas	40
4.4.3. Cartas	42
4.4.4. Rio Douro, bairros e a estampa	43
4.4.5. Os monumentos	44
4.5. Protótipo	45
4.6. Faixa etária	45
4.7. Aplicação no Museu	46
<b>Conclusão</b>	49
<b>Referências bibliográficas</b>	52
<b>Anexos</b>	58
Anexo 1	58
Anexo 2	64
Anexo 3	66
Anexo 4	68
Anexo 5	69
Anexo 6	72
Anexo 7	74
<b>Lista de Ilustrações</b>	76

## **Introdução**

“O que, entretanto, pode ser mais característico da infância do que o jogo?”<sup>1</sup>

**Lauro de Oliveira Lima**

Era o momento de começar a pensar a tese de mestrado. Acabava de participar do evento Serralves em Festa com o trabalho Trajectória Lúdica<sup>2</sup>, fruto de uma parceria do Museu de Serralves com a Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, e estava disposta a aprofundar minha pesquisa na relação entre museus e infância. Por acaso, acabei entrando em contacto com o Museu da Casa do Infante. Ali conheci o trabalho realizado pela equipa do serviço educativo, e, ao falar da colaboração com Serralves, percebi que apesar de desenvolverem acções interessantes para o público infantil, pouco recebiam apoio externo ou buscavam parcerias. Estavam no entanto abertos a isto. Começava ali a planear como unir minhas ideias e intenções às necessidades do Museu.

Desde a minha graduação tenho interesse pelo design lúdico e educativo no universo infantil<sup>3</sup>. No decorrer do Mestrado em Arte e Design para o Espaço Público, o aspecto espacial e o desejo de trabalhar de alguma maneira com o Porto foram acrescidos a estes pressupostos. O Museu Casa do Infante, por sua íntima relação com a cidade, pareceu o local ideal para o encadeamento desta tese. Esta breve introdução de cunho pessoal serve para compreender o contexto da elaboração desta pesquisa.

A presente dissertação tem como foco a possibilidade de utilização do lúdico como instrumento valioso para a interacção das crianças com o museu. Ao mesmo tempo, pretende explorar um outro contacto com a cidade do Porto, mais afectivo que geográfico. Para tal, buscamos fundamentos teóricos que abrangessem aspectos relacionados a educação, a diferentes abordagens sobre o lugar e ao que os museus têm feito para atrair o público infantil. Tudo isto como base para o desenvolvimento da parte prática, que consiste na criação de uma construção lúdica destinada ao público infantil.

Num sentido poético, esta dissertação, composta pela parte teórica e realização do objecto lúdico proposto, foi concebida como uma escavação arqueológica. Da mesma forma que arqueólogos buscam evidências e vestígios para realizar as escavações, buscamos aqui indícios pertinentes ao tema que, quando pesquisados e, sobrepostos a outros “achados” revelam-nos outras perspectivas. O objecto construído neste trabalho é também constituído por camadas, partes que se sobrepõem, fragmentos que por vezes se separam, mas que no todo mostram possíveis caminhos.

---

1 - Todas as citações em língua estrangeira, excepto as em que aparece o tradutor na bibliografia, foram traduzidas para o português pela autora desta dissertação. Toda vez que isso acontecer, assinalaremos como tradução livre e a seguir mostraremos a versão original, no caso: “What, however, can be more characteristic of childhood than play?” Lima, 1986, p. 67.

2 - Projecto desenvolvido com a também aluna do Mestrado em Arte e Design para o Espaço Público, Brunna Rocha. Voltado para o público infantil, abordava aspectos sensoriais e espaciais através de uma estrutura modular.

3 - O projecto final de curso, intitulado Brincando de Casinha, consistiu num livro/objecto no formato de uma casa com o propósito de ensinar cores, formas e texturas de forma lúdica e inusitada para crianças dos 2 aos 5 anos.

A divisão dos capítulos aqui proposta discorre sobre os rastros percorridos ao longo da investigação e que, após acumulados nos permite chegar a uma premissa. Os três primeiros capítulos tratam mais especificamente das ferramentas teóricas para a base projectual, descrita no quarto e último capítulo. Entretanto, em todos os três primeiros buscamos levantar considerações e traçar paralelos com a parte prática, pois em nenhum momento uma das partes esteve totalmente dissociada da outra, e a divisão lógica por capítulos foi apenas uma tentativa de organizar o conteúdo de forma a que seja melhor compreendido.

No primeiro capítulo, *O lúdico e o aprendizado na infância*, partimos dos estudos de Huizinga, passando por Roger Caillois e Gilles Brougère para entender conceitos relacionados ao lúdico. Utilizamos este conhecimento para buscar a definição que possa melhor descrever o projecto. Continuamos o capítulo com as perspectivas de estudiosos em relação à educação, no caso Piaget, Vygotsky e Lauro de Oliveira Lima, para perceber a importância do lúdico na aprendizagem infantil.

No segundo capítulo, *Alguns olhares sobre o espaço*, apresentamos abordagens diferenciadas pelas quais podemos perceber um local e considerá-lo não mais como um espaço indiferenciado, mas imbuído de valores afectivos. Mostramos a visão dos aborígenes australianos sobre o espaço, e citamos um caso descrito por Walter Benjamin para exemplificar estas relações subjectivas com o lugar. Referimos aqui também aos Situacionistas, por sua abordagem lúdica para com o espaço. A dialética sobre espaço e lugar de Yi-Fu Tuan serve como base para este capítulo.

O capítulo seguinte, *O museu e sua aproximação à infância*, nos remete ao contexto do museu nos dias de hoje, e quais suas acções para atrair o público infantil. Buscamos aqui perspectivas de diferentes profissionais e estudiosos da área, como Jorge Wagensberg, Mário de Souza Chagas e David Fleming. Dois exemplos práticos foram seleccionados tendo em vista a proximidade com que lidam com as crianças, o Museu das Crianças de Lisboa e o *Building Exploratory*, de Londres. Por fim, apresenta um breve histórico do Museu Casa do Infante e seus objectivos.

O último capítulo, *A construção lúdica*, mostra o caminho seguido para o desenvolvimento desta através de um paralelo com tudo que foi referenciado antes. É nesta parte da tese que mostramos mais especificamente questões, obstáculos e escolhas que envolveram a concepção da parte prática desta pesquisa até se chegar ao resultado final apresentado.

## Capítulo 1

### **O lúdico e o aprendizado infantil**

“A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’.”<sup>4</sup>

**Walter Benjamin**

Por muito tempo tanto o jogo como o brinquedo foram considerados inúteis. Pensava-se que eram uma simples actividade ou um mero objecto com o único propósito de distrair. (Manson, 2002, p. 167). A associação destes termos com diversão é intrínseca, talvez pelo escape da realidade que propõem, mas com o tempo ganharam espaço na educação. Estes deixaram de ser figurantes para transformarem-se recentemente em elementos valorizados para a construção do indivíduo, com especial destaque para sua função na infância.

O lúdico é um tema abrangente e complexo. Por isso, muitas questões foram levantadas até se chegar a uma definição coerente para os nossos objectivos. Através de termos relacionados ao lúdico e do que já foi discutido sobre o assunto, buscamos entender conceitos e significados úteis para a compreensão deste trabalho.

O desenvolvimento da pesquisa sobre o lúdico devém da constatação da importância do mesmo para a infância. Buscamos aqui apresentar a visão de estudiosos que analisaram a relação do brincar com o aprendizado nos primeiros anos de vida.

O lúdico é entendido não só neste capítulo como no decorrer de toda esta dissertação, como uma possibilidade, um meio, para as crianças interagirem com a Casa do Infante e com a cidade do Porto. O objecto aqui proposto sob o aspecto de visita-lúdica, e que será descrito e analisado com maior profundidade no capítulo 4, é uma forma de fazer com que as crianças conheçam o Museu e também uma possibilidade de descobrir o Porto através de uma construção simbólica, dividida em três etapas. Na primeira, as crianças são levadas a buscar pelo Museu respostas para perguntas contidas em cartas, baseadas no acervo da Casa do Infante, como numa caça ao tesouro. A cada resposta correcta, uma almofada com o traçado da cidade é colocada em sua coordenada correspondente com o intuito de formar parte do mapa da cidade. Depois, outras almofadas em formato de quarteirão são encaixadas em cima destas, como um grande *puzzle*. A última parte corresponde à montagem de monumentos em papel que serão dispostos no mapa de acordo com sua localização.



Figura 1: Construção simbólica da cidade

---

4 - Benjamin, 1984, p. 75.

## 1.1. Definindo conceitos

### 1.1.1. O jogo

O jogo, independente da sua forma, classificação ou conteúdo, faz parte da sociedade humana e também da vivência animal. Não é apenas um aspecto fisiológico ou psicológico, ele tem um significado próprio. Johan Huizinga, um dos grandes teóricos sobre o assunto e um dos primeiros a relacionar o jogo como sendo objecto de cultura fala da importância do jogo nas sociedades primitivas e no desenvolver delas até os dias actuais:

[...] um certo factor jogo se revelou extremamente activo ao longo de todo processo cultural e esteve na origem de muitos aspectos fundamentais da vida social. O espírito de competição é, enquanto impulso social, mais antigo do que a própria cultura, impregnando toda a vida como um verdadeiro fermento. O ritual desenvolveu-se a partir do jogo sagrado; a poesia nasceu do jogo e dele se alimentou; a música e a dança eram jogo puro. A sabedoria e a filosofia encontraram expressão em formas e em palavras derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da existência nobre assentavam em padrões de jogo. Assim, temos de concluir que, nas suas fases mais primitivas, a civilização jogava. Não decorre do jogo, como um bebé que se separa do útero. Ocorre no jogo e como jogo, nunca o abandonando. (Huizinga, 2003, p. 197)

Como podemos perceber pelas palavras de Huizinga, a presença do jogo sempre esteve impregnada na construção da vida social e na cultura de uma sociedade. Mas afinal o que é jogo? O termo é frequentemente associado a algo que está fora da realidade quotidiana, que tem suas regras, espaço e tempo próprios, e que é apenas divertimento, um passatempo ou distração. Em seu estudo sobre o lúdico, Huizinga critica a visão do jogo como elemento superficial e fútil, para ele: “O conceito de jogar pertence a uma ordem mais elevada do que a seriedade dado que esta procura excluir a ideia de jogo, enquanto que o jogo pode perfeitamente integrar a ideia de seriedade [...]” (Huizinga, 2003, p. 62-63).

Huizinga procura afastar a ideia da ausência de seriedade dentro do jogo, mas isso não significa que afasta também o conceito de diversão. Para o historiador holandês a seriedade não anula o prazer, mas que isso é “precisamente esse elemento de diversão que caracteriza a essência do jogo”. (Huizinga, 2003, p. 19). O autor diz ainda que esta é uma actividade absolutamente primária, mas que vai além de questões fisiológicas, que poderiam ser explicadas através de funções biológicas. O jogo não é uma exclusividade da sociedade humana, estando presente em todo reino animal. Por isso Huizinga acredita que o mesmo seja anterior à própria sociedade, e por isso tão difícil de conceituar.



Mas onde se encontra realmente o prazer do jogo? [...] Por que é que o jogador se abandona à sua paixão? Por que é que uma multidão entra em delírio com um jogo de futebol? A intensidade e a absorção do jogo não têm explicação através da análise biológica. Contudo, é nesta intensidade, nesta absorção, neste poder de enlouquecer, que reside a verdadeira essência do jogo, a sua qualidade primordial. (Huizinga, 2003, p. 18-19)

A capacidade de imersão provocada pelo jogo é também uma das suas características fundamentais, e é também a que lhe confere maior relevância. Por fim, ficamos com uma definição mais resumida do jogo segundo Huizinga:

[...] uma actividade voluntária, ou uma ocupação, que tem lugar dentro de certos limites estabelecidos de tempo e lugar, de acordo com regras livremente aceites mas estreitamente vinculativas, e que se institui como um fim em si mesmo, sendo acompanhado por um estado de espírito de tensão e de alegria, bem como pela consciência de ser 'diferente' da 'vida normal'. (Huizinga, 2003, p. 45)

Os estudos de Huizinga sobre o jogo serviram de referência para outros estudiosos do tema, dentre eles citaremos Roger Caillois. O sociólogo francês baseou-se nos escritos de Huizinga para aprofundar-se sobre o jogo. Caillois busca dividir os jogos em subcategorias de acordo com suas características principais. Esta divisão pouco acrescenta à nossa pesquisa, mas podemos citar aqui a definição geral de jogo dada pelo autor para podermos comparar com Huizinga e chegar as ideias bases que trabalharemos. Para Caillois, o jogo deve ser:

Livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;  
Delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;  
Incerta: já que seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador de uma certa liberdade na necessidade de inventar;  
Improdutiva: porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;  
Regulamentada: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;  
Fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irre realidade em relação à vida normal. (Caillois, 1990, p. 29-30)

Apesar de haver algumas diferenças nas duas definições, e embora discorremos em certos aspectos citados pelos dois autores, como a questão da improdutividade, podemos chegar a um consenso quanto a definição base de jogo: actividade voluntária,

delimitada por regras e num espaço e tempo, dotada de uma capacidade de imersão e fuga da “vida quotidiana” e capaz de causar prazer, diversão.

Embora essa definição resulte para caracterizar parte do nosso projecto prático, ela não funciona para o todo. A acção proposta para o Museu contém regras definidas em sua primeira etapa, mas também pode funcionar sem elas, como um objecto em que as crianças interagem livremente. Constatamos então que faltam aqui elementos que buscamos em nosso projecto.

### 1.1.2. O brinquedo

Assim como o jogo, o brinquedo também tem o aspecto lúdico em sua essência. Os dois não se excluem, na medida que um brinquedo pode fazer parte de um jogo, mas não necessitam um do outro para existir. Mas como definir o que é um brinquedo? Podemos começar diferenciando-o do jogo, com as palavras de Gilles Brougère.

Aquilo que é chamado de jogo pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objecto e anterior a seu uso legítimo: trata-se da regra para um jogo de sociedade ou do princípio da construção. Mesmo que para esses objectos a imagem seja essencial, e ela o é cada vez mais, a função justifica o objecto na sua própria existência como suporte de um jogo potencial. [...] O brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se antes de tudo, de um objecto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado as regras ou a princípios de utilização de outra maneira. (Brougère, 1995, p. 12)

A grande diferença entre jogo e brinquedo são as regras. Enquanto o primeiro necessita de regras para existir, o segundo é mais aberto. O brinquedo não tem limites impostos por regras, é livre no sentido em que depende apenas daquele que brinca. Podemos dizer então que quanto mais limites, ou até regras são aplicadas a um brinquedo, mais ele se aproxima do conceito de jogo, transformando o objecto em plataforma lúdica para o desenvolvimento deste. Ou seja, o brinquedo, como dito anteriormente, pode ser uma parte integrante de um jogo, mas não necessita do mesmo para existir. Pelo contrário, o próprio facto de ser utilizado em um jogo, pode descaracterizá-lo ou colocá-lo em segundo plano. Uma bola, por exemplo, pode ser um brinquedo, mas também pode ser apenas parte de um complexo jogo, com regras, participantes, árbitros, tempo e locais definidos e um objectivo, no caso fazer golos para superar a outra equipa. O brincar, pelo contrário, seria o jogar sem regras ou objectivos. Isso não quer dizer que o jogo é uma evolução do brinquedo, mas simplesmente que o primeiro requer outros elementos que o brinquedo não necessita.

O brinquedo não é necessariamente fabricado para esse fim. A condição básica para ser um brinquedo é o seu utilizador considerá-lo como tal. Objectos das mais variadas funções podem ser deslocados, como no caso de uma criança que utiliza uma caixa de papel cartão e a transforma em sua imaginação em uma casa, caminhão, ou castelo etc. Segundo Brougère, a questão da função é fundamental para definir o brinquedo. “O brinquedo é um objecto distinto e específico, com imagem projectada em três dimensões, cuja função parece vaga. Com certeza podemos dizer que a função do brinquedo é a brincadeira.” (Brougère, 1995, p. 13)

Não é então estranho constatar que quando pensamos em brinquedo, pensamos em um objecto utilizado em brincadeiras infantis. Ao contrário do jogo, o brinquedo está geralmente associado a infância e tende a desaparecer na vida adulta, enquanto o primeiro é uma constante, independentemente da idade.

Além disso, para Brougère, o brinquedo é suporte de uma representação, um caso extremo em que o valor simbólico (significação social produzida pela imagem) supera sua função (uso em potencial). A função do brinquedo é o brincar, mas o brincar pode ter inúmeras funções. Isso não quer dizer que o brinquedo não tenha função, apenas que ela vem junto com sua dimensão simbólica, ou seja, em ambos o brinquedo é uma imagem codificada. O objecto brinquedo é portanto uma representação manipulável e adaptada de um mundo real ou imaginário.

A partir dessa reflexão percebemos que, assim como o jogo, a definição de brinquedo condiz novamente em parte para o projecto prático, mas não o caracteriza como um todo, podendo-se dizer que o termo brinquedo seria redutivo.

### 1.1.3. Construção lúdica

Após essas considerações sobre jogo e brinquedo, percebemos que o projecto carrega elementos de ambos, mas nem um nem outro seriam os termos mais indicados para caracterizá-lo. Um factor porém parece se destacar. O aspecto lúdico presente tanto no jogo como no brinquedo é também fundamental para a parte prática. Sem a capacidade de entreter, divertir e descobrir, o mesmo não alcançaria o seu propósito. O lúdico é a essência do projecto.

O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, actividade ou pessoa, pelo prazer funcional que despertam. A motivação é intrínseca; é desafiador fazer ou estar. Vale a pena repetir. O prazer funcional explica por que as actividades são realizadas não apenas como meios para outros fins (ler para obter informações, por exemplo), mas por si mesmas (ler pelo prazer ou desafio de ler). O interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição. (Macedo, 2005, p. 18)

Definitivamente, o trabalho desenvolvido busca as características descritas acima. O desafio, a motivação e o prazer de participar são necessários para o sucesso do projecto. É através deste espírito lúdico que se pretende despertar o interesse das crianças para o propósito do Museu. Mas o lúdico é um adjetivo, não é um termo suficiente por si só. Que outros conceitos queremos passar? Um dos pontos fundamentais do objecto a ser realizado é que este seja participativo, que promova ao mesmo tempo a interacção entre as crianças com elas mesmas, as crianças com os objectos, com o espaço, com o museu e a cidade, e entre as crianças e os adultos, no caso, os supervisores. Assim como o lúdico, a interactividade é parte integrante do projecto. Para o filósofo e professor Pierre Lévy: “O termo interacção sublinha geralmente a participação activa do beneficiário numa transacção de informação. De facto, seria importante mostrar que um receptor de informação, nunca é passivo, a não ser que esteja morto.” (Lévy, 2000, p. 83)

Sendo assim, poderíamos dizer que toda forma de comunicação é uma plataforma interactiva. Entretanto o grau de interactividade é que seria variável de acordo com o dispositivo comunicacional e sua relação com a mensagem. “A possibilidade de reapropriação e de recombinação materiais da mensagem pelo seu receptor é um parâmetro capital para a avaliação do grau de interactividade de um dispositivo.” (Lévy, 2000, p. 83)

O sociólogo brasileiro Erivelto Busto Garcia, em um artigo sobre brinquedos interactivos e espaços lúdicos, exemplifica como se efectua a relação entre ambos:

[...] poderíamos definir o espaço lúdico como aquele em que é possível brincar com um alto nível de interactividade. Um espaço em que os objectos e as instalações – os brinquedos –, já de início, suscitam na criança um forte interesse em serem tocados, manipulados, escalados, percorridos etc., ou seja, um espaço em que a criança é convidada a jogar, a participar de um jogo de relação. Um jogo que evidentemente ainda não existe, não está desenhado nem estabelecido, mas que a criança percebe como possível. Como jogo, ele não se apresenta com muita explicitude, ora se escondendo, ora se dissimulando, para que a curiosidade não se desfaça de imediato, para que a certeza não elimine a tentativa e a experimentação – em uma palavra, ele não é naturalmente óbvio; precisa ser buscado e desvendado. E isso se faz jogando, interagindo ludicamente com ele. (Garcia, 2001, p. 29)

A partir desta análise, percebemos que lúdico e interactividade são adjetivos que funcionam juntos, quase complementares um ao outro. Estimulam a criatividade a medida em que criam situações imaginárias e sensoriais.

Outra observação interessante é a utilização do termo “instalação” por Garcia. Este aparece justamente por não se resumir a um objecto apenas, mas remeter a várias

concepções e possibilidades, ao jogo, ao brinquedo, ao objecto e espaço. Com base em sua articulação de ideias, cogitamos usar este termo para caracterizar o projecto. Contudo, por ter uma relação muito forte com a arte seu emprego poderia suscitar interpretações que não estão relacionadas com o projecto em si.

Ao pensar na dinâmica envolvida na visita-lúdica, percebemos que tanto a relação das crianças entre si, com os supervisores do serviço educativo e mesmo com os objectos, ocorre por meio da partilha, da cooperação, do diálogo, da experimentação. A interacção aqui é essencial e múltipla. Todo o processo busca fazer com que as crianças tenham uma participação activa, tornando-os responsáveis pela construção do objecto, e simbolicamente, também da cidade do Porto. Mesmo a divisão por etapas e camadas foi concebida com o intuito de enfatizar este processo.

Podemos traçar também um paralelo com o construtivismo de Jean Piaget. Para ele, o indivíduo constrói o seu próprio conhecimento através de sua acção transformadora no ambiente ao seu redor. Durante o desenvolver da actividade, as crianças são levadas a “construir” o seu próprio conhecimento, não só através da interacção com o objecto, mas também entre elas, o Museu e os supervisores.

O termo construção, assim como o lúdico, percorre toda esta pesquisa. Mediante essa constatação, acreditamos que a expressão “construção lúdica” seja pertinente ao trabalho proposto.

## **1.2. Jogos e brinquedos: um espelho da cultura**

A construção lúdica desenvolvida para o Museu Casa do Infante tem como objectivo antes de mais, estimular, dinamizar, divulgar e partilhar o património da cidade do Porto, como veremos mais detalhadamente no capítulo 4. A partir destes conceitos, pretendemos que questões referenciais à cidade possam ser comunicadas e vivenciadas através da esfera lúdica.

Esse pressuposto vem convergir com a ideia de que tanto os jogos quanto os brinquedos, por serem de alguma forma numa determinada época, uma representação de uma dada cultura, caracterizarem a mesma. Mas o que é exactamente a cultura?

O conceito de cultura é extremamente difícil de definir e tem muitas maneiras de o fazer. Antigamente era visto quase como um modo de vida; actualmente podemos considerá-la como um processo, justamente por ser o que se partilha, o que há em comum, desde regras, normas, línguas, objectos, além de inúmeros e incontáveis detalhes que compõem uma sociedade em uma época. (Hall, 1997, p. 2)

A princípio, cultura se relaciona com a produção e a troca de significados - o dar e receber significados - entre os membros de uma sociedade ou o grupo. Dizer

que duas pessoas pertencem à mesma cultura, é dizer que elas interpretam o mundo aproximadamente da mesma forma e podem expressar seus pensamentos e sentimentos sobre o mundo de maneiras que serão entre elas compreendidas. Assim a cultura depende da interpretação significativa de seus participantes sobre o que está em torno deles, e o 'fazer sentido' do mundo, de maneira semelhante.<sup>5</sup> (Hall, 1997, p. 2)

Ainda segundo Stuart Hall, a base para compreender uma cultura é entender a forma como o mundo é representado. Para isto é necessário entender sua linguagem, pois somente através desta é que fazemos a codificação, ou seja a representação do que vemos, sentimos, pensamos etc. Como linguagem podemos definir todos os símbolos de representação e interpretação que utilizamos: desde o conceito de língua (palavras), até a produção de imagens, sons e objectos. Os jogos e os brinquedos são portanto parte desta linguagem pela qual codificamos e interpretamos uma sociedade.

Tanto Huizinga, como Roger Caillois e Brougère, dentre muitos pensadores, associam de alguma forma as questões culturais com o lúdico. Partem do princípio de que para se ter uma socialização, é preciso ter normalmente uma apropriação de valores culturais e códigos sociais.

Se descobrirmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens numa certa 'imaginação' da realidade (ou seja, na sua conversão em imagens), então o nosso principal objectivo será o de perceber o valor e o significado dessas imagens e da sua 'imaginação'. Observaremos a sua acção no próprio jogo enquanto factor cultural da vida. (Huizinga, 2003, p. 20)

Para Gilles Brougère, através da brincadeira mostramos à criança parte da nossa realidade cultural e da nossa visão de mundo. O brinquedo seria um meio para tal propósito:

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela produz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. (Brougère, 1995, p. 76)

A partir dessa ideia de que o brinquedo tem múltiplos significados, representações e valores, e que estes variam de acordo com o tempo e o contexto, podemos dizer que estes objectos infantis são, ao mesmo tempo parte integrante de uma cultura

---

5 - Tradução livre: "Primarily, culture is concerned with the production and exchange of meanings – the 'giving and taking of meaning' – between the members of a society or group. To say that two people belong to the same culture is to say that they interpret the world in roughly the same ways and can express themselves, their thoughts and feelings about the world in ways which will be understood by each other. Thus culture depends on its participants interpreting meaningfully what is around them, and 'making sense' of the world, in broadly similar ways."

colectiva mas também elementos criadores dessa mesma cultura. Com a brincadeira, a criança começa a se integrar na sociedade, através de suas características e valores próprios, os quais ela se apropria mas também exerce influência. “A brincadeira aparece como actividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na socialização foi, muitas vezes, destacado.” (Brougère, 1995. p. 61).

Tanto o brinquedo quanto o jogo são por vezes mais um espelho do que a sociedade quer ser, da cultura na qual está inserida, do que uma representação desta. “A brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser.” (Brougère, 1995, p. 59).

A construção lúdica propõe através de objectos e acções uma interacção social das crianças com a cidade do Porto. As escolhas feitas durante a concepção do projecto foram tomadas respeitando a carga cultural do local e tendo em consideração a sua própria força como elemento construtivo de identidade. Pretendemos com ela não apenas passar conceitos ligados a questão do lugar, da identidade ou do património, mas também questioná-los. Afinal, as crianças ao interpretar, manipular e construir as imagens são também os co-construtores dessa cultura. As escolhas feitas durante o processo de criação da construção lúdica serão mais detalhados no capítulo 4.

### **1.3. A fundamentação do jogo na aprendizagem: algumas perspectivas de estudiosos sobre o aprendizado infantil**

Além do aspecto cultural, tanto os jogos quanto os brinquedos tem um carácter educativo, muitas vezes são criados com este propósito. Entretanto, essa vertente educacional partilhada actualmente por muitos autores, foi sendo construída ao longo do tempo, mais precisamente do século XVII em diante. É a partir da mudança do conceito da infância que os objectos lúdicos começaram a ser mais aceitos nos meios pedagógicos. Mas como dito anteriormente, cada cultura e cada época vão interpretar esses objectos de acordo com sua lente.

Os estudos do historiador francês, Philippe Ariès, mostram que até o fim do século XVII, a criança mal começava a ter autonomia da mãe ou da ama, já era misturada ao mundo do adulto, e como tal, partilhava de seus trabalhos e jogos. Somente a partir da ideia da vida familiar privativa, com habitações organizadas em cômodos independentes, e da preocupação com a educação como um reflexo de afectividade por parte dos pais, ao invés de serem entregues a outras famílias ou artesãos para aprenderem um ofício, é que estudiosos começaram a pensar sobre o desenvolvimento infantil.

A noção de infância tal como a temos agora, se pensarmos historicamente, é bem recente. É a partir de estudos de Jean-Jacques Rousseau que se começou a pensar



na criança não apenas como uma miniatura do adulto, mas como um ser independente, que necessita de atenção e tem um desenvolvimento particular.

As ideias de Rousseau ecoaram: estudos específicos aos primeiros anos da criança começaram a fazer sentido e difundiram-se em teorias psicológicas e pedagógicas. Muitas falam da importância do brincar no desenvolvimento infantil, dentre as quais destacaremos algumas que foram particularmente importante para o desenvolvimento desta tese.

### 1.3.1. Jean Piaget (1896 – 1980)

Os estudos do biólogo, psicólogo e filósofo suíço Jean Piaget, tiveram, e ainda têm, grande importância para o entendimento da infância. Sua teoria indagou como se produz o conhecimento e como se dá o desenvolvimento da inteligência, os quais considera indissociáveis. Sua posição é de que o conhecimento não vem de fora, mas sim da construção ou reconstrução do indivíduo. Ele fala da construção do conhecimento através de duas linhas interactivas inseparáveis: a experiência sensorial e a razão. (Kamii, 1996, p. 13-14). A criança não nasce já com o conhecimento; é necessário criar condições para que ela se torne activa, para que identifique uma situação nova de acordo com suas referências, o que Piaget chama de assimilação, ou em casos em que isso não é suficiente, que modifique suas referências ou crie novas, o que seria então o que ele chama de acomodação.

É a partir da utilização do método clínico experimental, baseado numa postura interactiva através do diálogo com crianças, ao invés de apenas analisar dados de suas respostas, que Piaget comprova que o pensamento destas não é igual ao do adulto. Segundo o psicólogo, este também varia de criança para criança, dependendo do estado de desenvolvimento de cada uma. Mas de um modo geral, é possível entender e dividir o raciocínio da criança em 4 fases de desenvolvimento:

- 1- Sensório motor ( 0 a 2 anos)
- 2- Pré-operatório ( 2 a 7 anos)
- 3- Operatório concreto ( 7 a 11 anos)
- 4- Lógico formal (12 anos em diante)

Para Piaget, todo jogo é construção de conhecimento, pois é a partir dele que a criança assimila a realidade e, como tal, é indispensável na educação. O psicólogo classifica os jogos infantis em três grandes estruturas sucessivas:

- Jogos de exercício: simples exercícios pelo puro prazer de o fazer, são os primeiros a aparecer;



- Jogos simbólicos: aparece a partir dos 2 anos de idade e implica na representação por meio de símbolos;
- Jogos de regras: surge a partir dos 6 ou 7 anos e supõe relações sociais ou interindividuais.

### 1.3.2. Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934)

Contemporâneo de Piaget, o psicólogo bielorrusso, embora concorde em muitos aspectos da ideia central do primeiro, contesta o facto de Piaget não ter dado a devida importância ao contexto e a interacção social da criança. Foi um precursor desse conceito, tão utilizado actualmente. Seu ponto de vista é que o desenvolvimento ocorre do social para o individual e, portanto, a escola seria o local privilegiado para o desenvolvimento de toda interacção.

Para Vygotsky, o desenvolvimento se dá através de 2 níveis: o actual e o potencial. O primeiro diz respeito as actividades que as crianças conseguem realizar sozinhas, enquanto que o nível potencial caracteriza-se pelas actividades que as crianças realizam com a ajuda de outras mais capazes ou dos tutores. Ao tentar solucionar um problema com a ajuda de um tutor, Vygotsky diz que a criança progride intelectualmente. Essa distância que existe entre um e outro, entre o que a criança sabe e o que ela domina com ajuda de outros, é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ideia central de suas teorias.

O brincar, baseado em sua teoria, além de ser uma actividade social, com contexto cultural, em que a criança recria a realidade através de símbolos, cria uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, altera suas estruturas. Vygotsky propõe não só que deixem as crianças brincarem, mas que as ajudem e as ensinem a brincar.

### 1.3.3. Lauro de Oliveira Lima ( 1921)

Pedagogo brasileiro e seguidor das ideias de Piaget, Lima defende que o princípio fundamental para a educação é a dinâmica de grupo e sugere, a partir deste conceito, um modelo próprio de educação. Acredita que estas dinâmicas colectivas são formas de jogos pois, além de socializarem, são meios para resolução de diversos problemas. Para ele o professor não ensina, e é sim um auxiliar no processo de aprendizagem. (Lima, 1986, p. 71-73)

Baseou-se nas teorias de Piaget para criar o método psicogenético, método que propõe, dentre outros conceitos, que o professor deve: provocar a criança, como num jogo de adivinhações; estimular as crianças a discutir entre elas; trabalhar a capacida-

de criativa e de descoberta das crianças em detrimento à memorização; e mostrar as crianças a compreender o que elas fizeram.

É mesmo estranho que os pedagogos não tenham, até agora, sentido a diferença brutal de motivação entre a actividade lúdica e espontânea das crianças e dos jovens e a resistência que apresentam à actividade escolar. Que caudal de energia não é desperdiçado pela falta de atractivos de processos pedagógicos! (Lima, 1976, p. 50)

Para o pedagogo, o brincar é o ato mais característico da infância. Na escola, as crianças transformam as situações que lhe são impostas num jogo, mesmo que apenas internamente. O divertir não é um oposto do educar.

#### 1.3. 4. Aplicação prática

Os conceitos de Piaget e Vygotsky e as ideias de Lauro Lima foram importantes no desenvolvimento da construção lúdica. Piaget, além da questão fundamental da construção do conhecimento, auxiliou na escolha e compreensão da faixa etária adequada. Em Vygotsky buscamos a importância do jogar em grupo e da interação social como forma de desenvolvimento. Lauro Lima auxiliou a concepção da dinâmica de grupos, pelo sistema de aprendizagem através da estimulação criativa.



Figura 2: Uma criança ajudando a outra

## Capítulo 2

### **O espaço vivenciado**

“Certamente, lugar é algo frequentemente mais sentido do que compreendido, uma região indistinta de consciência ao invés de algo claramente definido.”<sup>6</sup>

**Tacita Dean & Jeremy Millar**

A imagem que criamos de um espaço vai muito além das suas características físicas. Ela depende de como nos relacionamos com o mesmo. A partir da experiência, do sentir, do perceber, do vivenciar com o corpo, das memórias que temos ou criamos, que construímos um lugar em nosso imaginário. Esta ligação subjectiva que criamos com o espaço é o foco deste capítulo.

Durante o processo de pesquisa, buscamos formas de representar lugares que levassem em consideração aspectos além dos geográficos e físicos. A aproximação dos Situacionistas à cidade foi um dos exemplos encontrados. Para eles, o mapear um lugar ocorria de forma subjectiva, de acordo com a vivência do próprio indivíduo. Além disto, assim como no trabalho proposto, o lúdico estava presente em sua concepção.

Ao retratar o Porto, a construção lúdica busca criar também nas crianças uma nova perspectiva do espaço que as rodeia. Propõe, através de uma representação lúdica, um olhar mais afectivo e particular. É através desta aproximação simbólica com a cidade que se pretende promover no imaginário dos pequenos participantes um sentimento de pertença.

## 2.1. O jogo Situacionista

Liderado por Guy Debord, a Internacional Situacionista (IS) foi criada com o intuito de contrariar a noção de cidade/cultura espectacular, a alienação e passividade da população. Entre outras coisas, propunham formas de apropriação e percepção do campo artístico e urbanístico segundo uma nova perspectiva: o olhar da vida quotidiana e o lado subjectivo de vivê-lo.

A ideia de se criar situações era uma nova forma de se entender e vivenciar a cidade. Através delas, acreditavam chegar a uma transformação da vida quotidiana. Para isso, utilizavam um método, a *psicogeografia*, e uma prática, a *deriva*, criados por eles mesmos. O segundo seria o exercício prático do primeiro, que podemos considerar como sendo uma geografia afectiva, em que se anda sem rumo pela cidade para se chegar a uma nova forma de apreensão do espaço.

A errância é uma forma curiosa, atenta, porém aberta, de fazer alguma exploração. Refere-se a uma dimensão construtiva, a qual implica uma relação múltipla, que ora considera um aspecto ora considera outro, ora observa forma, ora o conteúdo, ora o tema, ora as imagens, sabendo que tudo isso faz parte de um mesmo todo.  
(Macedo, 2005, p. 21)

Esse aspecto errante proposto pelos Situacionistas pode relacionar-se também com o jogo. O ponto de encontro se dá justamente pela possibilidade diversificada de

6 - Tradução livre: “Certainly, place is something more often sensed than understood, an indistinct region of awareness rather than something clearly defined.” Dean & Millar, 2005, p.14.

exploração de algo, mas com um intuito final. “A errância não se faz de qualquer jeito, mas tem um objectivo, uma meta que se cumpre, ainda que de forma errante.” (Macedo, 2005, p. 22)

O jogo, a partir da visão cultural de Huizinga, foi um dos meios utilizados nas investigações Situacionistas como possibilidade de vivenciar o espaço urbano. Poderia estar inserido tanto na exploração psicogeográfica quanto em sua representação. Nesse sentido, o aspecto lúdico está relacionado com o perceber, vivenciar ou construir outra visão de cidade.

Enquanto hoje as próprias cidades se oferecem como um lamentável espectáculo, em anexo de museu para turistas que passeiam em ônibus envidraçados, o UU (urbanismo unitário) vê o meio urbano como terreno de um jogo do qual se participa. O urbanismo unitário não está idealmente separado do actual terreno das cidades. É formado a partir da experiência desse terreno e a partir das construções existentes. Deve tanto explorar os cenários actuais, pela afirmação de um espaço urbano lúdico tal como a deriva o reconhece, quanto construir outros, totalmente inéditos. (IS, 2003, p. 100)

Se por um lado os Situacionistas seguiam a visão de *homo ludens* criada por Huizinga, em que o jogo é algo muito sério, discordavam em relação à questão da competição. Para eles “O jogo situacionista se distingue do conceito clássico de jogo pela negação radical dos aspectos lúdicos de competição e de separação da vida corrente.” (Debord, 2003, p. 56). O jogo era portanto, mais um mecanismo de observação, de experimentação, de errância, sem preocupações competitivas.

O aspecto de construção simbólica da cidade através da interacção e representação da mesma, assim como a negação do carácter competitivo são pontos de intersecção com a construção proposta, uma vez que ela é muito mais uma possibilidade de interpretação e vivência da cidade, através de elementos lúdicos, do que um jogo de competição.

## 2.2. A transformação do espaço em lugar

Só conhece realmente um jogo quem já o jogou, e o mesmo se pode dizer em relação ao lugar. O termo “jogo” pressupõe uma relação intrínseca com o indivíduo, seja ela dentro do âmbito social, ambiental, cultural ou económico. Só após ser experimentado, vivido, apropriado, é que se torna conhecido. A existência do local, fisicamente, difere da percepção que temos do mesmo, que é muito mais subjectiva e complexa. O filósofo francês Gaston Bachelard, analisa essa oposição entre o espaço físico e o subjectivo.

O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e a reflexão do geómetra. É um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação. (Bachelard, 1993, p. 19)

No livro *O Canto Nómada*, Bruce Chatwin faz uma reflexão sobre o nomadismo do aborígene australiano e relata como este percebe um lugar:

Os aborígenes não conseguiam acreditar que o território existisse antes de o terem visto e cantado – exactamente como, no Tempo do Sonho, o território não existia até os Antepassados o terem cantado.

- Então a terra – disse eu – tem primeiro de existir como conceito no espírito? Depois tem de ser cantada? Só então é que se pode dizer que existe?
  - Correcto.
  - Por outras palavras, ‘existir’ é ‘ser percebido’?
  - Sim.
- (Chatwin, 1995, p. 25)

Chatwin descreve um mito que é passado de geração em geração de que seres totémicos deixavam vestígios pelos caminhos que percorriam, construindo através do canto trilhas invisíveis por todo o continente. “Pelo menos em teoria, toda a Austrália poderia ser lida como uma partitura. Dificilmente se encontrava um rochedo ou riacho que não pudesse ser ou não tivesse sido cantado.” (Chatwin, 1995, p. 24). Através de símbolos, eles descrevem a paisagem. “Um canto (...) constituía um mapa e um indicador de direcções. Desde que se soubesse o canto, podia-se sempre encontrar um caminho através do país.” (Chatwin, 1995, p. 23). O “existir” e o “ser percebido” são representados de uma forma simbólica particular e peculiar pela qual eles constroem uma representação espacial. Através da observação e do canto os aborígenes “criam” um lugar. Neste caso peculiar, o espaço nem sequer existe para eles antes de ser percebido.

Bachelard, em seu livro *A Poética do Espaço* remete-nos ao espaço da imaginação. Ele diz que a representação nada mais é do que uma forma de comunicar aos outros nossa própria imagem. (Bachelard, 1993, p. 159). No caso dos aborígenes, o canto é o meio pelo qual expressam suas percepções do espaço a sua volta. Ao estudar espaços que nos são íntimos, “espaços felizes” como diz Bachelard, os valores imaginados são dominantes em relação a sua função. Para ele, o mais importante é analisar a ligação afectiva entre os indivíduos e os espaços. (Bachelard, 1993, p. 159).

Num breve conto de Walter Benjamin, podemos explicitar esta relação com o espaço que remete a uma transformação promovida por elos de afectividade.

Um bairro extremamente confuso, uma rede de ruas, que anos a fio eu evitara, tornou-se para mim, de um só lance, abarcável numa visão de conjunto, quando um dia uma

pessoa amada se mudou para lá. Era como se em sua janela um projector estivesse instalado e decompusse a região com feixes de luz. (Benjamin, 2000, p. 35)

Ao contrário do caso dos aborígenes, Benjamin conhece previamente o local, mas muda sua percepção a partir de um evento específico, no caso a chegada de uma pessoa querida ao bairro. O local, que funcionalmente parecia não fazer sentido, e que por isso era mal visto por Benjamin, ganha outra vida a partir daquele momento. A experiência pessoal agrega ao bairro um novo valor ou identidade, promovendo uma transformação no local, ao menos na concepção do filósofo.

Para explicitar esta interação entre indivíduo e local, o geógrafo Yi-Fu Tuan parte do pressuposto da experiência humana, pois para ele é através dela que construímos nossa visão do mundo, para fazer uma distinção entre o termo espaço e o termo lugar. Para ele só é possível definir espaço se definirmos lugar. Os dois conceitos existem quando interligados. “Espaço é mais abstracto do que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor.” (Tuan, 2005, p. 6).

Sob a óptica de Tuan, os exemplos de Benjamin e dos aborígenes australianos citados acima mostram formas de transformação do espaço em lugar. No caso dos aborígenes, o sentir e cantar são os elementos catalisadores desta mudança, enquanto para Benjamin a presença de uma pessoa amada é que altera o conceito. Ambos os locais deixam portanto de ser espaços indiferenciados para se transformarem em algo pessoal e significativo, e passam assim a condição de lugar.

Kevin Lynch, ao falar no livro *A boa forma da cidade* que “a percepção é um acto criativo e não uma recepção passiva” (Lynch, 1999, p. 127), remete a essa análise de interação que existe entre o indivíduo e o local.

Ao criarmos um laço afectivo com um espaço, transformamos ele, damos significado, nos apropriamos dele de tal forma que o constituímos como lugar. Lynch aborda essa questão ao falar de identidade. Para ele, “A identidade é o nível a que uma pessoa consegue reconhecer ou recordar um local como sendo distinto de outros locais – como tendo um carácter próprio vívido, único, ou pelo menos particular.” (Lynch, 1999, p. 127). Nota-se portanto que a identificação que um indivíduo tem ou cria com um lugar é que o constitui como tal.

Tanto Tuan quanto Bachelard, apesar de abordarem o espaço de forma distinta, concordam que a experiência é primordial para compreendê-lo. À medida que vivenciamos um lugar, concebemos uma imagem dele, uma representação particular que, ao comunicá-lo, nos comunica também. Nas palavras de Bachelard:

A imagem torna-se um ser novo da nossa linguagem, expressa-nos tornando-nos aquilo que ela expressa – noutras palavras, ela é ao mesmo tempo um devir de expressão e um devir do nosso ser. Aqui a expressão cria o Ser. (Bachelard, 1993, p. 7)

Essa imagem ou essa percepção do indivíduo frente ao espaço é fruto da experiência, segundo Tuan. Experiência no sentido de conhecimento, em que construímos a realidade por diversos meios, directamente através dos nossos sentidos, ou indirectamente através dos símbolos:

Experimentar é aprender; isso significa agir sobre o que é dado e criar sobre ele. O que é dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é uma construção da experiência, uma criação de sentimento e pensamento.<sup>7</sup> (Tuan, 2005, p. 9)

Tacita Dean e Jeremy Millar no livro *Place*, também abordam a questão da experiência como forma de particularizar um lugar:

[..] A questão da experiência é algo que me fascina. É a estrutura, o lugar como uma estrutura de experiência, ou experiência como fundamentalmente tendo uma estrutura espacial a ele. A condição da modernidade é ter experiências que ninguém mais teve, e que a experiência é uma coisa, como uma mercadoria, que está, lá fora, esperando por você. O relacionamento entre o mundo experimentado e o ato de experimentar, se eu posso dizê-lo dessa forma, tem uma estrutura espacial, e esta estrutura espacial tem, como um de seus ápices, um sentido que isto é um lugar, tal como isto é uma experiência.<sup>8</sup> (Dean, 2005, p. 188)

Ainda em relação à experiência, temos uma importante consideração feita por Tuan. Segundo o geógrafo, vários são os tipos de experiências que podemos ter em relação ao espaço e, como consequência, diversos são os níveis de interacção que desenvolvemos.

Uma pessoa pode conhecer um lugar intimamente assim como conceptualmente. Pode articular idéias, mas tem dificuldade em expressar o que é conhecido através de seus sentidos do tato, paladar, olfato, audição, e mesmo da visão.<sup>9</sup> (Tuan, 2005, p. 6)

7 - Tradução livre: “To experience is to learn; it means acting on the given and creating out of the given. The given cannot be known in itself. What can be known is a reality that is a construct of experience, a creation of feeling and thought.”

8 - Tradução livre: “[...] The question of experience is something that’s fascinated me. It’s the structure, place as a structure of experience, or experience as fundamentally having a spatial structure to it. The condition of modernity is having experiences that no one else has had, and that experience is a thing, like a commodity, that is there, out there, waiting for you. The relationship between the experienced world and the act of experiencing, if I can say it that way, has a spatial structure, and that spatial structure has, as one of its climaxes, a sense that this is a place, just like this is an experience.”

9 - Tradução livre: “One person may know a place intimately as well as conceptually. He can articulate ideas but he has difficulty expressing what he knows through his senses of touch, taste, smell, hearing, and even vision.”



O experimentar é um acto complexo que envolve, como dito anteriormente, não só o conhecer, mas também o sentir. O que não conseguimos expressar, acabamos por esquecer mais cedo ou mais tarde. É partindo desse pressuposto, da experiência como forma de conhecer e sentir um espaço, que a construção lúdica foi pensada.



Figura 3: O sentir o mapa

### 2.3. A importância do sentimento de pertença

Podemos pensar na cidade como uma narrativa, já que nela se encontra uma identidade, uma memória, uma história. Roland Barthes no livro *A Aventura Semiológica*, diz que “a cidade é um discurso, e esse discurso é verdadeiramente uma linguagem: a cidade fala aos seus habitantes, nós falamos a nossa cidade [...]”. (Barthes, 1985, p.184). Podemos pensar na cidade também como um diálogo, uma vez que há comunicação intrínseca entre ela e o indivíduo. Desse ponto de vista, podemos considerá-la como sendo a emissora da mensagem e nós, receptores activos dela. Ambos os casos mostram uma relação de mão dupla, se é que nos fazemos entender, entre a cidade e as pessoas. Tacita Dean e Jeremy Millar ao falar sobre lugar, realçam esta interligação:<sup>10</sup> “Lugar é algo por nós conhecido, algum lugar que nos pertence no sentido espiritual, se não possessivo, e em que nós também pertencemos.” (Dean, 2005, p. 14).

Entretanto, podemos dizer que muitas vezes essa identificação com o lugar, esse sentimento de pertença, tem sido neutralizado ou anestesiado pela vida moderna. No livro *Carne e Pedra* Richard Sennett faz uma reflexão a esse respeito:

Hoje, como o desejo de livre locomoção triunfou sobre os clamores sensoriais do espaço através do qual o corpo se move, o indivíduo moderno sofre uma espécie de crise tátil: deslocar-se ajuda a dessensibilizar o corpo. Esse princípio geral vem sendo aplicado a cidades entregues às exigências do tráfego e ao movimento

10 - Tradução livre: “Place is something known to us, somewhere that belongs to us in a spiritual, if not possessive, sense and to which we too belong.”

acelerado de pessoas, cidades cheias de espaços neutros, cidades que sucumbiram à força maior de circulação. (Sennett, 1997, p. 214)

Em contrapartida ao vivenciar o quotidiano da cidade, assistimos a uma transformação dos espaços urbanos em tristes cenários com o intuito de construir uma cidade logótipo. Sobre este aspecto da espetacularização da cidade da falta de relação afectiva entre a cidade e o cidadão, crítica principal dos Situacionistas, a arquitecta-urbanista Paola Berenstein Jacques faz uma análise:

O processo de espetacularização parece estar directamente relacionado a uma diminuição tanto da participação cidadã quanto da própria experiência corporal das cidades enquanto prática quotidiana, estética ou artística no mundo contemporâneo. (Jacques, 2007, p. 93)

Como fio condutor para mudar esse panorama, a autora propõe que as pessoas participem efectivamente da vida urbana. Participem através do corpo, do sentir.

Ao provocar e valorizar a experiência corporal da cidade, as errâncias (desvios da lógica espectacular) poderiam nos ensinar a apreender corporalmente a cidade, ou seja, a construir e analisar nossas próprias corpografias, o que efetivamente poderia nos levar a uma reflexão e uma prática mais incorporada do urbanismo. (Jacques, 2007, p. 101)

O provocar e valorizar as experiências sensoriais, através da ideia de transformação do espaço em lugar, de criar um sentimento de pertença, de identidade, de vivência da cidade do Porto são pontos a serem trabalhados na construção lúdica. A partir do lúdico pensamos ser possível despertar nas crianças uma nova forma de ver, sentir, perceber, praticar e apreender a cidade do Porto. Sabemos entretanto que o participar da construção não é a mesma coisa que percorrer os espaços públicos da cidade, mas acreditamos que esta seja uma forma inicial de ligação afectiva com ela. A construção é apenas um começo desse novo olhar, uma forma processual. Pretendemos que a partir dela, as crianças pensem e vivenciem o Porto sob outro ângulo.

## Capítulo 3

### **O museu e sua aproximação à infância**

“Lidar com pessoas é muito mais complexo do que lidar com objectos, mas esse é o desafio dos museus que buscam o caminho das relações e das convivências humanas.”<sup>11</sup>

**Mário de Souza Chagas**

Considerado por muito tempo como sendo um armazém ou depósito para guardar coisas velhas, o conceito de museu já foi modificado muitas vezes. Mas não é só seu significado que vem sofrendo alterações, seu campo de actuação também vem sendo alargado como consequência. Actualmente o museu é considerado como instituição de aprendizagem activa, em que o público é tão importante quanto suas colecções.

Ao pensar no museu como espaço apropriado para o desenvolvimento do objecto de estudo desta tese, levamos em consideração o papel de comunicador por ele desempenhado além de sua postura interactiva com o público. A escolha do Museu da Casa do Infante se deu não só por ser um museu histórico da cidade do Porto, foco de interesse pessoal, mas também por sua postura activa e consciente frente à comunidade. Além das oficinas realizadas, o Museu sempre que possível procura criar situações que estimulem à descoberta do conhecimento, em diversas áreas. (ver anexo 6)

No intuito de contextualizar o Museu da Casa do Infante e o projecto desenvolvido para o local, faremos um breve resumo da transformação do conceito de museu, buscando sempre exemplificar, a partir da visão de quem trabalha e pensa na área, além de citar casos práticos que auxiliaram na composição do projecto.

### 3.1. O museu: breve histórico e perspectivas

Inicialmente chamado de *Mouseion* ou Casa das Musas, era na Grécia definido como local de templo e pesquisa. As obras de arte que lá eram expostas eram destinadas a agradar às divindades e não às pessoas que frequentavam o local. Posteriormente, no Egipto, passou a ser local de estudos, uma espécie de universidade. Era um centro de pesquisas com o intuito de fomentar o conhecimento. Mais tarde, o *Mouseion* passa a ser chamado de Gabinete de Curiosidades. Objectos eram abrigados num espaço físico determinado a fim de serem contemplados. Somente no Renascimento é que o termo museu passa a ser utilizado para designar o local que abriga colecções. Entretanto, como eram colecções privadas, só os nobres e artistas é que podiam visitá-las. O acesso definitivo ao grande público só ocorre a partir do século XVIII, quando o conceito de *colecção* é alterado para o de *património*. É também nessa época que se começa a pensar na organização da instituição, nos acervos e nas colecções. O museu deixa então de ser uma colecção de objectos para tornar-se um testemunho material da sociedade humana. (Nascimento, 1998, p. 21-25).

O museólogo e professor Mário de Souza Chagas resume a mudança que o termo sofreu ao longo do tempo até chegar a concepção actual:

---

11 - Chagas, 2002, p. 28.

Houve um tempo em que os museus sonhavam em congelar o tempo, cristalizar o passado nas paredes, nas estantes, nas vitrines-cristaleiras, nos painéis e nos tablados, nos arquivos e gavetas, mas “o sonho acabou” - diria o poeta Lennon. É hora de um outro sonhar, pois o tempo (como o sonho) não pára, renasce (como a fénix) do detrito federal. (Chagas, 1994b, p. 80)

Actualmente o termo é definido pelo Conselho Internacional dos Museus (ICOM), órgão criado após a Segunda Guerra Mundial, como sendo:

[...] uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberto ao público, e que adquire, conserva, estuda, comunica e expõe testemunhos materiais e imateriais do homem e do seu meio ambiente, tendo em vista o estudo, a educação e a fruição.<sup>12</sup> (Icom, 2007)

Desde que se tornou público, o museu tem como função além de recolher, preservar, catalogar, pesquisar e guardar, apresentar todo seu “acervo” de forma acessível ao público em geral. Mais que isso, construir e expor um discurso ou uma visão crítica de forma clara e que cativa o visitante. A esse respeito, Chagas faz uma interessante analogia entre dicionário e museu.

Os objectos estão lá como palavras em estado de dicionário, mas a língua não é o dicionário. A articulação das palavras num conjunto pleno de significado vai além do dicionário, assim como a articulação dos objectos num discurso próprio e pleno de sentido vai além das colecções, dos inventários e das reservas técnicas. (Chagas, 2002, p. 27-28)

Para justamente tentar mudar essa visão estática e dar mais ênfase na participação de seus visitantes, o museu foi ao longo do século XX incorporando os avanços da comunicação. O comunicar passou a ter cada vez mais um carácter educativo. Contudo, a relação entre museu e educação vem de muito longe; foi apenas modificando sua forma e intensidade de acordo com a época. Para o director nacional de museus de Liverpool, David Fleming: “A educação é o ponto central de toda a actividade dos museus. Não hesito em dizer que a educação e a promoção da aprendizagem são o principal objectivo dos museus. Digo mais, a educação é a única razão de ser dos museus.” (Instituto Português de Museus, 2002, p. 21).

Nas últimas décadas do século passado, a instituição museu foi praticamente reinventada ou ressignificada. A busca por atingir cada vez mais público e instigar sua participação, fez com que o museu se tornasse um espaço não só relacionado com a ciência e a cultura mas também de interacção afectiva com as pessoas. Para Chagas,

---

12 - Tradução livre para: “A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment.”

o museu do nosso tempo é um museu “[...] que preserva o passado, e no entanto está repleto de grandes novidades. Um museu que abre espaço para a inocência e para a ciência. Um museu que preserva, porque crê no agora, no eterno presente e sabe que a amnésia é uma grande maldição.” (Chagas, 1994b, p. 82).

Entre as novidades para dialogar com o passado de forma a pensar no presente e no futuro, insere-se o trabalho desenvolvido pelos serviços educativos dos museus. Várias são as formas e meios que eles utilizam para facilitar a relação entre o público e o conhecimento presente na instituição. Além das actividades para o público infantil, eles também proporcionam programas direccionados para a terceira idade, para as famílias, para a comunidade local.

Se há alguns anos a acção educativa em museus e outros espaços culturais se traduzia essencialmente na organização de visitas guiadas, actualmente esta dimensão é compreendida de forma muito mais ampla, incluindo a concepção e o desenvolvimento de programações diversificadas e transversais que intensificam a relação com os públicos. (Victorino, 2008, p. 11)

As novas abordagens propostas pelo museu, seja qual for o público, centram-se na interactividade, de forma a destacar a acção deste frente à instituição. É o princípio do aprender-fazendo, da investigação-acção ou *hands on*, que oferece ao público a oportunidade de experimentar e participar activamente da aquisição de conhecimentos. Não basta só entreter o visitante através de fórmulas padronizadas, é preciso propor a reflexão de forma criativa para o museu se “abrir” para o público. Para o professor e ex-assessor dos Ministros da Cultura José Sasportes e Augusto Santos Silva, José Pedro Caiado, “Os museus têm que inventar a cada momento as formas de intervenção junto de seu público. Os modelos não existem, o que abre um espaço de intervenção criativa muito amplo [...]” (Instituto Português de Museus, 2002. p. 35)

### 3.2. Uma aproximação dos museus à infância

A busca por atrair o público infantil para os museus não é uma prática recente. Consta-se de 1899 a criação do primeiro museu infantil, o Museu Infantil de Brooklin em Nova Iorque. De lá para cá, não foram só os museus específicos para crianças que cresceram, os demais museus através das práticas dos serviços educativos também voltaram atenções para este “pequeno” grande público. Diversas são as actividades lúdicas que estes propõem: oficinas, *workshops*, roteiros temáticos, *pedipapers*<sup>13</sup>, jogos, livros, etc.

13 - Actividade que propõe que pessoas percorram um determinado local através de um jogo de perguntas e respostas.

Se pensarmos os museus como “pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes” (Sistema Brasileiro de Museus), muitas são as possibilidades a serem exploradas não só com as crianças, mas também através delas. Os museus podem funcionar não só como um complemento à escola, em que vivenciam o que estudaram, mas também como lugar em que se partilha e se aproxima da cultura.

Apesar do museu e da escola terem carácter educativo, a experiência de aprendizagem no primeiro é diferente do que ocorre no segundo, o estudo dito formal. Neste, existe um programa sistematizado e organizado de ensino, com regras, metas e conceitos pré-estabelecidos. Uma visita ao museu proporciona uma outra forma de aprendizagem.

A aprendizagem não formal que se realiza no museu – liberta de critérios e conteúdos prescritivos - envolve a aceitação de múltiplas interpretações e respostas em interacção com diferentes vozes, contribuindo para a afirmação do museu enquanto espaço cultural aberto ao debate. A sua essência é precisamente a da experiência reflexiva e a do desenvolvimento pessoal. (Victorino, 2008, p. 12)

Como dito anteriormente, o museu pode funcionar como um complemento à escola, mas não ser confundido com a função pedagógica desta. Para o director do Museu CosmoCaixa de Barcelona, Jorge Wagensberg, “a palavra [chave] ‘museística’ é a emoção. A museologia moderna deve ter alguns elementos emblemáticos que fiquem na memória colectiva do cidadão.” (Barata, 2003, p. 16). Segundo sua visão, com a qual concordamos:

A prioridade do museu é o estímulo, não a educação, embora ela não esteja proibida. Uma visita dura 3 horas, não há tempo de educar mas, sim, para mudar a atitude diante da educação. É importante que, na saída, o visitante tenha muito mais perguntas do que ao entrar. O museu deve mudar a atitude do espectador. Creio que é um erro tentar converter o museu em escola. Seus recursos devem ser para despertar a curiosidade. (Barata, 2003, p. 16)

O museu pode, e deve, servir como instrumento para fomentar o conhecimento, mas este ocorre de outra forma. De uma maneira muito mais aberta, curiosa, dinâmica, em que provoca e incita os visitantes a pensarem de forma crítica através, não só do conhecimento cognitivo, mas também do afectivo, que no caso dos museus é o mais enriquecedor. Afinal, ali a estimulação ocorre através do tridimensional, do objecto em si e de como nos relacionamos com ele.

Apesar de parecer contraditório falarmos num museu que busca a estimulação sensorial, esse é um ponto crucial para entendermos o museu que é proposto como actual. É através da experimentação, e do carácter lúdico, que estes se aproximam do

público, no caso das crianças. É uma forma de “abrir as portas e as janelas” dos museus, como citado anteriormente.

Na visita ao museu é importante convocar todos os sentidos. A dimensão sensorial, o contacto com diversos espaços, materiais, objectos, técnicas e suportes reforçam a possibilidade de estabelecer ligações entre o fazer e o pensar. (Victorino, 2008, p. 12)

Com o objectivo de tornar as exposições mais dinâmicas e interactivas, proliferou-se nos museus o conceito de aprender-fazendo, também conhecido como *hands on*. Nele, a interacção ocorre não só pela manipulação dos objectos como o apertar de botões, mas também pelo sentido do experimentar através do tacto. Esse conceito foi difundido pelo uso em actividades voltadas principalmente para o público infantil e depois alastrou-se para os demais públicos. Ao utilizar tal metodologia, o museu consegue de forma lúdica, atrair e envolver o público.

Relativamente novos, levando-se em consideração o histórico do museu, os Museus das Crianças são uma vertente dos museus interactivos. Eles convidam as crianças a tocar, descobrir, experimentar e se divertir ao mesmo tempo que remetem a uma temática específica, seja o conhecer o mundo ou o descobrir a si próprio.

Foi pensando nessa nova relação do museu com a criança que buscamos desenvolver esta tese. Contudo, para criar a parte prática, tornou-se essencial pesquisar mais a fundo a conexão entre ambos a partir da investigação de casos práticos. Neste sentido, dois exemplos serão destacados, pela relevância, inovação e adequação frente ao que se propõe fazer para o Museu Casa do Infante.

### 3.2.1. O museu das crianças de Lisboa

Criado em 1994, ele não é bem um museu se levarmos em conta seu conceito. Ele é “um museu de pernas para o ar”, assim é como o define sua criadora Margarida Lancastre. No seu museu, as exposições permanecem por anos, elas são especialmente concebidas para que as crianças se conheçam melhor. Propõem o diálogo acima de tudo e para tal os monitores são especialmente treinados: não dão nenhuma resposta, estimulam as perguntas. Para ela, a infância “é o pilar fundamental para a formação da personalidade de uma pessoa.” (Contumélias, 2007, p. 50). E por isso, as crianças devem ter toda a atenção possível.

Aparatos tecnológicos não fazem parte da exposição. Tudo é concebido e planejado para que as crianças façam um percurso divertido, criativo e estimulante. Cada espaço tem um tema a ser desenvolvido com a ajuda dos monitores e interacção com objectos lúdicos dos mais diversos. O Museu das Crianças é um exemplo de instituição



proposto por Wagensberg. Para ele, o museu não pode ser apenas *hands-on* [toque], mas também “(...) *minds-on* [reflexão] e *heart-on* [emoção]. Tem que haver também uma interactividade mental, mais importante que a manual.” (Barata, 2003, p. 16).

Esta forma de pensar nas crianças como sendo o próprio acervo do museu ou, em outras palavras, de considerá-las parte integrante e não apenas visitantes do museu relaciona-se com a construção proposta. Nela, a participação das crianças é essencial, é através de suas acções que a cidade do Porto vai se construindo e sendo reinterpretada. É ao construir a cidade que a criança percebe simultaneamente o sentido de sua acção.



Figura 4: Exposições do Museu das Crianças de Lisboa

### 3.2.2. The Building Exploratory

Descrito como “inspirando pessoas a tornar os lugares melhores”, a organização inglesa fundada em 1996 tem como objectivo ajudar as pessoas a descobrirem os segredos do local em que vivem. A partir de sua base, uma casa nos arredores de Hackney, em Londres, trabalha o ambiente a sua volta. Apesar de ter várias actividades para o público infantil e grupos escolares, intervêm também de forma criativa com as famílias, idosos e imigrantes. Além de ter uma exposição permanente com objectos e representações da redondeza em que está situado com o propósito de criar um sentido do lugar, mantém projectos em parceria com outras organizações, artistas e *designers* de forma a desenvolver programas educativos inovadores. É considerada uma organização única pelo facto de conseguir engajar e entusiasmar as pessoas a pensarem e experimentarem o local em que vivem. Baseiam-se em três princípios básicos: inspiração, inovação e a participação de suas audiências.

Muitas de suas propostas vão ao encontro do que o director do Museu Cosmo-Caixa propõe. Mais do que ensinar, a instituição está preocupada em estimular o público através de formas variadas, a perceber e vivenciar o local em que vivem. Propõe o resgate do passado com o intuito de pensar o presente de modo diferente, ou seja, tenta criar um equilíbrio entre o preservar e o dinamizar, características buscadas pelo museu de agora.

Ao pensarmos na parte prática desta tese, propomos que o passado não fosse tratado como mais uma forma de cristalizar as memórias, mas que de alguma maneira fizesse uma reflexão sobre o Porto actual. É com esta percepção que propomos que



Figura 5: *Workshops* e exposições do *Building Exploratory*

as crianças recriem a cidade através de vários sentidos, que a experimentem de várias formas. O intuito é desenvolver um sentimento, um senso de lugar.

### 3.3. A Casa do Infante

Após fazer uma breve análise sobre o contexto dos museus e suas aproximações com a infância, e de citar exemplos práticos dessa união, faz-se necessário introduzir o museu escolhido, a Casa do Infante, antes de detalharmos o projecto desenvolvido, o que será feito no próximo capítulo.

O Museu que já serviu como armazém da Alfândega do Porto e Casa da Moeda do mesmo, foi também o antigo Centro de Serviços da Coroa no século XIV, é considerado um dos edifícios mais antigos da cidade, pensa-se que seja do século XIII. É provável que nele tenha nascido o Infante Dom Henrique, e daí o nome. Após algumas escavações arqueológicas, descobriu-se vários vestígios da ocupação romana, dentre eles mosaicos e objectos do dia-a-dia. Hoje em dia funciona no local um núcleo museológico e o arquivo distrital do Porto, com boa parte da história da cidade.

A Casa do Infante recebe muitas crianças, que têm acesso gratuito a visitas guiadas e diversas actividades com o intuito de estimular a criatividade e compreender melhor o local. Dentre as iniciativas do serviço educativo estão a exploração de temas relacionados ao património documental, a própria Casa e a cidade do Porto. Seu objectivo não é apenas resgatar a memória da cidade mas também valorizar a relação entre o edifício e sua envolvente, atrair novos públicos, dinamizar os serviços instalados no local assim como contribuir para a formação ética, estética e cultural da comunidade. (ver anexo 5).



Figuras 6a e 6b: A entrada do Museu e a réplica do mosaico romano

A escolha pelo Museu em questão para a realização da parte prática desta tese ocorreu de forma inusitada; um anúncio no jornal que convidava para a semana das famílias na Casa do Infante. Nesse momento já era esboçado o projecto com o intuito de tentar unir, de alguma maneira, a criança, o lúdico, a educação, o *design*, o museu e identidade. Após o primeiro contacto, visitas se sucederam em que se pôde acompanhar algumas das actividades voltadas para o público infantil. Foi após perceber a interacção da Casa do Infante com a comunidade local, principalmente através das crianças, e o pouco apoio que o museu recebe frente a outras instituições, que se pensou em realizar um projecto que servisse como complemento aos que já realizam. A Casa do Infante foi a descoberta de um espaço que não só se adequava aos conceitos que se pretendia trabalhar, como também um local aberto e receptivo a novos projectos.



Figuras 7a e 7b: Algumas das actividades realizadas pela Casa do Infante: *Pedipaper* pela Ribeira e oficina “Arquitectos somos nós”

## Capítulo 4

### **A construção lúdica**

“Qualquer lugar é na verdade uma sobreposição de outros lugares – que é, o lugar em diferentes pontos da sua história [...]”<sup>14</sup>

**Tacita Dean & Jeremy Millar**

Nos capítulos anteriores, procurámos mostrar os alicerces teóricos necessários para a construção do projecto prático desenvolvido. Apresentamos também, no último capítulo, o Museu da Casa do Infante, local escolhido para a realização do projecto. Falta ainda falar sobre o desenvolvimento da parte prática em si. Neste capítulo abordaremos todo o processo prático de construção do projecto, os conceitos que foram trabalhados, as escolhas que foram feitas e os objectivos a serem alcançados. Aqui remeteremos com frequência aos capítulos anteriores, pois o projecto prático nunca esteve dissociado da pesquisa teórica realizada, e a divisão proposta é apenas uma forma de organizá-la para que esta faça sentido como um todo, e para que possamos falar do desenvolvimento prático com aspectos teóricos e conceitos já definidos.

Para a idealização e concepção da parte prática desta tese, nos apoiamos em linhas gerais nos métodos de design, no caso específico o de Bruno Munari (Munari, 1981, p. 39-66). Entretanto, a proposta metodológica utilizada pelo Serviço Social de Comércio (Sesc-São Paulo) na concepção de suas instalações lúdicas para seus parques, também teve grande influência. (Pina, 2001, p. 43-47). A instituição fundada por comerciantes é, actualmente, um importante centro de educação e cultura relacionada à educação informal. De uma maneira geral seguimos a seguinte orientação:



Figura 8: Modelo metodológico

O desenvolvimento não foi linear. Muito foi pesquisado, muito foi desenvolvido. Esboços foram traçados e descartados. Ideias, formas, dinâmicas, conceitos foram pensados e repensados, apurados até que chegassem ao resultado final apresentado nesta tese. Tentaremos a seguir descrever todo o processo como uma sequência lógica, de maneira a transmitir as principais questões levantadas durante a pesquisa e desenvolvimento, as escolhas feitas ao longo do percurso.

14 - Tradução livre: “Any place is in fact a layering of others places – that is, the place at different points in its history [...]” Dean & Millar, 2005, p. 126.



Antes de entrarmos em detalhes, introduziremos os conceitos básicos e faremos uma breve descrição do projecto prático como um todo. Assim, poderemos ambientar o leitor sobre o funcionamento do objecto lúdico para que depois possamos analisar cada aspecto do mesmo com mais profundidade, já com uma concepção do todo, de forma a facilitar a compreensão.

#### 4.1. Conceitos

Após a escolha da Casa do Infante, o desafio era encontrar uma forma capaz de dialogar com a cidade através do lúdico e também atender às necessidades e características do Museu. Como mencionámos anteriormente, a Casa do Infante aborda temas relacionados à cidade, sua memória, cultura e identidade, de forma que o projecto a ser desenvolvido pode utilizar a estrutura já existente, buscando potencializá-la ou complementá-la. A acção do serviço educativo, já que se pretende trabalhar com o público infantil, também é fundamental. O Porto foi desde o início o ponto de partida para o projecto, e promover uma visita-lúdica através de um objecto foi a forma pensada para interagir e dialogar com a cidade através do museu.

Assim como numa escavação arqueológica, em que camadas vão sendo reveladas para *a posteriori* se descobrir o todo, entendemos que o conhecimento também acontece por etapas. (como já foi exposto no capítulo 1). Utilizamos a metáfora da escavação como meio de construir a visita proposta, em que camadas são sobrepostas até se chegar a materialização de uma interpretação da cidade. Podemos pensá-la também como uma forma de percorrermos um caminho, em que um passo é dado de cada vez, no sentido poético da construção do conhecimento. O projecto busca assim despertar a curiosidade das crianças para o Museu e para o Porto.



Figura 9: Rua típica do centro do Porto

O andar pelo Porto nos surpreende em vários momentos, pois é comum descobrirmos pequenas ruas que muitas vezes não sabemos onde nos levarão, o mesmo acontece com a visita-lúdica proposta; de início as crianças não sabem o que acontecerá, só ao participar é que desvendarão a maquete da cidade.

Assim como nos exemplos citados no capítulo 2, seja dos Situacionistas que propunham criar mapas afectivos através das errâncias e experiências ao percorrer o meio urbano, dos aborígenes australianos que através do canto percebem um espaço ou do relato de Benjamin que altera sua opinião sobre um bairro a partir da mudança de uma pessoa amada para o mesmo, buscamos com a visita-lúdica estimular novas formas de sentir e apreender a cidade para que as crianças se sintam parte da mesma.

#### 4.2. Mergulho no mundo dos jogos

Assim como pesquisamos o que tem sido feito pelos museus para atrair o público, no caso desta tese, com o foco no público infantil, achamos necessário investigar o que é feito no mundo dos jogos. Ao longo deste trabalho, diversos foram os jogos e brinquedos pesquisados. Através deles, buscamos não só inspiração, mas também procuramos analisar aspectos importantes para o projecto, tais como: inovação, adequação à temática ou à faixa etária, regras, viabilidade, atributos estéticos, representação simbólica, dimensões, montagem, materiais, estímulos tácteis, formas, cores entre outros.

A ideia de criar um mapa-jogo começou com a lembrança da Batalha Naval, jogo em que participantes têm que adivinhar os quadrantes em que estão as embarcações do oponente. A ideia de descobrir algo por meio de coordenadas mostrou-se relevante para este projecto.

Os jogos de tabuleiro serviram de referência tanto para a questão espacial a ser estruturada, como para a construção das regras e dinâmica a ser utilizada. *Settlers of Catan*, *Carcassonne*, *Alhambra*, *Scotland-Yard*, *Risco*, *Ticket to Ride*, *Detetive*, *Mono-pólio* foram alguns que serviram de apoio para o estudo. A partir deles questões foram levantadas, dúvidas foram-se resolvendo e escolhas foram feitas.



Figuras 10a e 10b: Montagem dos tabuleiros dos jogos *Settlers of Catan* e *Carcassonne*

*Settlers of Catan* e *Carcassonne* são considerados marcos dos jogos, não só por seu sucesso comercial, mas por proporem que os próprios jogadores construam o tabuleiro durante a partida. Esta forma de interação com o cenário, no caso o tabuleiro, serviu de referência para a construção do mapa no projecto. O *Carcassonne*, por ser um jogo ambientado numa cidade medieval francesa, também serviu como exemplo de como trazer a cidade para o jogo, assim como o jogo *Alhambra*, em que azulejos são utilizados como símbolos para construção da mesma. Ambos trabalham a identidade das cidades através do lúdico.

A utilização da estrutura perguntas-respostas foi pensada não só como um exemplo de escavação, como falamos anteriormente, em que as crianças vão buscar as respostas através de vestígios, no caso as cartas, mas também baseado nos jogos *Perfil* e *Imagem e Ação*. Os dois foram criados inicialmente para o público adolescente e adulto mas fizeram tanto sucesso que acabaram sendo adaptados para o infantil. Suas dinâmicas são bem simples mas, ao mesmo tempo atraem os participantes e instigam a interação entre eles. No caso do primeiro, são utilizadas cartas com dicas para se adivinhar o nome de um lugar, coisa, ano ou personagem. No segundo, as cartas contêm elementos a serem representados por uns e adivinhados por outros.



Figuras 11a e 11b: Os tabuleiros dos jogos *Perfil* e *Imagem & Ação*

Um aspecto interessante durante a pesquisa dos jogos, e que auxiliou na elaboração da dinâmica de participação do projecto, foi perceber as alternativas criadas pelos mesmos para evitar que o factor sorte seja predominante. É importante entender, que embora quase todos os jogos tenham um elemento sorte envolvido, o diferencial que enriquece a maioria é exactamente as formas como trabalham para desviar deste elemento.

#### 4.3. A visita por etapas

De um modo geral a visita-lúdica que elaborámos como projecto desta investigação ocorre através de três fases e é formada pelos seguintes elementos materiais: uma lona como base para a construção da cidade e suporte das informações necessárias para a orientação do mapa, 12 almofadas forradas em ganga com o traçado do mapa



pespontado em linha branca na face superior e com a coordenada correspondente pespontado na face inferior, 20 quartos acolchoados com a estampa criada, 2 peças almofadadas no formato do rio Douro, 7 monumentos em papel para as crianças colorirem, montarem e levarem para casa, 25 cartas com perguntas a serem descobertas no museu, 1 mapa em papel A3 com a localização dos monumentos no mesmo.

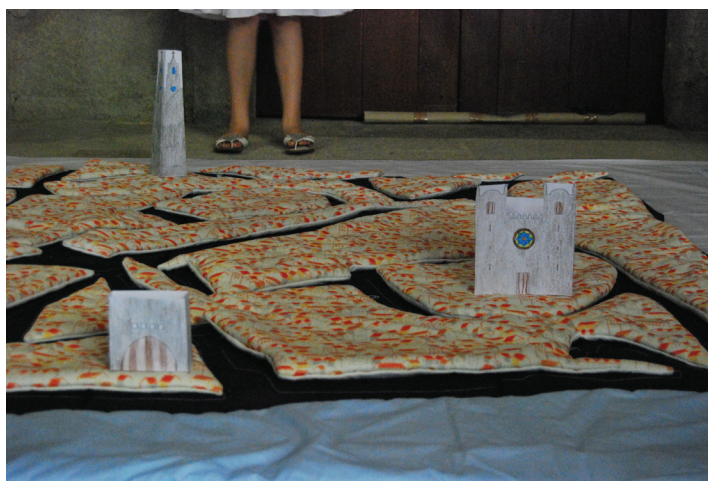


Figura 12: A construção lúdica

A primeira etapa consiste em colocar almofadas, com o traçado da cidade pespontado em sua face superior, sobre a lona de acordo com as coordenadas correspondentes. As almofadas são postas pelas crianças após responderem a perguntas contidas em cartas, que evocam uma área do Museu onde podem encontrar a resposta. As perguntas funcionam como uma brincadeira de “caça ao tesouro”, durante a qual é preciso percorrer a Casa do Infante para se descobrir a resposta. Ao término, as almofadas revelarão o traçado de um recorte da cidade do Porto.

A fase seguinte é realizada através do encaixe, sobre as almofadas já dispostas, de almofadas com formas assimétricas que representam através de estampas os “quarteirões” ocupados da cidade e parte do rio Douro. É como um grande *puzzle*, mas em que as crianças podem “entrar”, pisar e interagir, devido à sua dimensão aumentada e à utilização de tecidos e espuma.

Na última etapa, desenhos de sete monumentos da cidade situados na parte do mapa representado são distribuídos em papel somente com o contorno para que sejam coloridos e decorados conforme as crianças queiram e depois montados tridimensionalmente como grandes peças de um jogo de tabuleiro. Posteriormente devem ser localizados no mapa e colocados em seus devidos locais para se perceber que parte da cidade está a ser representada e ter uma outra percepção da maquete. O objecto se transforma em um mapa tridimensional da cidade, resultado de uma acção colectiva.

Apesar de em parte seguir uma dinâmica de jogo, no contexto desta tese, o lúdico foi pensado como forma processual mais do que uma competição em si e, portanto, não há ganhador e nem perdedor.

#### **4.4. Os elementos**

##### **4.4.1. Lona**

O primeiro elemento a ser colocado é a lona. Ela foi pensada para servir de base para a construção do objecto, tanto para delimitar a área de encaixe das almofadas, como para o proteger do contacto directo com o chão. Com a lona as crianças podem também andar livremente sobre o objecto, sem o uso de sapatos.

A marcação dos espaços a serem colocadas as almofadas foi feita pela utilização de coordenadas, de A a C na horizontal, e 1 a 4 na vertical. Foram também impressas na lona informações como a escala, legenda e a rosa-dos-ventos. Assim é possível introduzir as crianças a conceitos de interpretação de mapas.

##### **4.4.2. O mapa e as almofadas**

Após delimitar que a temática central do projecto seria a cidade do Porto, passamos à busca por uma forma de representá-la. O mapa surgiu como uma escolha que cumpria com este objectivo, mas da sua idealização como instrumento representativo do Porto até à sua versão final passou-se por várias etapas.

O longo processo começou com a busca por referências. Temos que lembrar aqui que o desenvolvimento do mapa não está dissociado da idealização do projecto como um todo. Estávamos no início da pesquisa, pouco estava definido e muitas eram as possibilidades pensadas. A princípio imaginamos trazer uma visão do passado do Porto, que pudesse tornar conhecida para as crianças a sua dimensão histórica. Para isso procuramos mapas antigos da cidade, muitos deles disponíveis no próprio arquivo presente no edifício em que fica a Casa do Infante. Nestes mapas, as muralhas ainda apareciam demarcando os limites da cidade. Tínhamos ali uma representação do Porto medieval, muito diferente do que conhecemos hoje. Embora interessante, a representação destes mapas poderia causar uma sensação de distanciamento que não era pretendida pelo projecto. O objectivo, tanto do Museu como do projecto, não era apenas resgatar a memória do Porto, mas também trazer a sensação de pertença e identificação com o local para as crianças. O passado é importante, mas é preciso buscar formas de fazer com que o mesmo interaja com o presente, e dê margens para o futuro.



Figura 13: Mapa antigo da cidade

Nesse momento, buscamos novos exemplos na pesquisa por jogos com temáticas relacionadas com cidades. Entramos em um campo em que as representações tendem a ser ainda mais simbólicas e abstractas. Do *Carcassonne*, pegámos o conceito de construção aberta do mapa, que muda de jogo a jogo de acordo com a escolha da disposição das peças pelos próprios participantes. A partir desta referência, buscámos formas capazes de recriar o Porto através de um mapa mutável e mais abstracto. Baseado nos mosaicos romanos descobertos após escavação arqueológica na Casa do Infante, desenhámos peças com fragmentos de ruas, que seriam colocadas de acordo com as opções das crianças para formar um mapa personalizado da cidade. O conceito era fazer com que as crianças construíssem simbolicamente o Porto. Entretanto, a representação seria distante da realidade, e apesar de poder funcionar como jogo, teria apenas uma ténue relação com a cidade.

Decidimos voltar ao mapa do Porto, mas desta vez ao actual. Porém, continuámos ainda a pensar na sua representação abstracta. Entre os esboços desta fase estão mapas criados através de recursos tipográficos, fotográficos e da utilização de retalhos estampados. No primeiro caso, o traçado das ruas da cidade era definido pelos seus nomes. No segundo, fotos dos locais eram recortadas e delimitavam os espaços ocupados da cidade. A última versão funcionava como um *patchwork*, em que o Porto era retratado como uma grande colcha de retalhos, onde memórias eram sobrepostas a outras. Apesar de interessantes, eram representações muito abstractas para serem percebidas pelas crianças.

Embora as ideias citadas acima tenham sido descartadas, foi possível retirar delas elementos desejáveis ao projecto. O conceito de mapa montável dos jogos de tabuleiro vai ao encontro de uma proposta de interacção das crianças com a cidade. A acção dos participantes é que possibilita a construção simbólica do Porto. Do *patchwork* buscámos os tecidos e as estampas como forma de trazer cores e texturas para o projecto. Neste caso, trabalhámos a experiência sensorial, aspecto importante para o desenvolvimento das crianças como vimos no estudo de Piaget, no capítulo 1. O mapa base continuou sendo o actual, mas foram necessários ajustes para poder facilitar tanto a percepção das crianças, quanto a sua representação através de um objecto. Decidimos

por fazer um recorte do Porto, utilizando apenas a área ao redor da Casa do Infante, por também ser o centro histórico da cidade e por isso, repleto de elementos simbólicos. Mais tarde foi necessário simplificar as formas dos bairros, retirar algumas ruas menores e alargar outras para serem mais visíveis e possibilitar maior destaque para os bairros. Apesar dos ajustes o desenho da cidade foi mantido através do mapa.

A solução encontrada para unir as características citadas acima foi o desenvolvimento de um mapa em forma de *puzzle*, em que as peças são almofadas forradas com tecido, unidas por velcro, e que carregam o traçado da cidade pespontado em linha branca. O tamanho foi definido levando-se em consideração medidas da faixa etária escolhida. Depois de montadas, as almofadas formam o mapa de parte da cidade, como o tabuleiro de um jogo. A dimensão ampliada foi idealizada para permitir uma interação maior das crianças com o objecto, além de ser uma adaptação pensada para promover uma maior participação do grupo de crianças.



Figuras 14a e 14b: Verso da almofada com sua coordenada correspondente e a montagem do mapa

A construção de um mapa em grande dimensão e através das almofadas permite que as crianças percebam a cidade por outras formas, através do sentar, deitar ou mesmo abraçar como fazem com o peluche. É possível uma exploração não só através das mãos, como de todo o corpo da criança, o que potencializa o aspecto sensorial pretendido.

Neste trabalho, o mapa foi utilizado como forma de localizar, representar e recriar simbolicamente parte da cidade do Porto assim como, de experimentá-lo sensorialmente. Ao contrário de ser uma representação o mais fiel possível, e de tentar abranger toda a cidade, o visual escolhido é uma possibilidade de caracterizar o lugar à volta do Museu Casa do Infante, no centro histórico da cidade, de forma criativa e manipulável.

#### 4.4.3. Cartas

Por se tratar de uma visita-lúdica à Casa do Infante, o objecto em questão tem como característica a exploração do Museu. Ao contrário da passividade característica de uma visita guiada, em que o monitor explica a exposição às crianças, propomos que



as próprias percorram a Casa em busca do que é pedido, numa espécie de descoberta guiada. Para tal, consideramos que o uso de cartas com questões cujas respostas se encontram naquele espaço seria uma boa solução. Através delas, pretendemos despertar o interesse das crianças pelo museu, incitar o aprendizado como uma busca de conhecimentos, em detrimento apenas da memorização de conceitos, além de estimular a socialização e resolução de problemas por meio da dinâmica de grupo, como propõe Lauro de Oliveira Lima no método psicogenético.

De acordo com o uso e aplicação, as perguntas podem ser modificadas, como se fossem um trabalho sempre em processo. Foram desenvolvidas com a colaboração do serviço educativo, para que fosse melhor adequado ao propósito do Museu. Para facilitar a busca, foi sugerido que, nas cartas, junto da pergunta, estivesse o local a ser encontrado para obter a resposta. Somente em quatro cartas o local não é mencionado, pois são perguntas que exigem a interação directa com os funcionários do local. As cartas, como citado anteriormente, funcionam como uma “caça ao tesouro” no Museu, propiciando a descoberta do mesmo através do lúdico. (ver anexo 1).



Figuras 15a e 15b: Grupo lendo a pergunta e outro à procura da resposta no Museu

#### 4.4.4. Rio Douro, quarteirões e a estampa

O aspecto táctil é de facto um carácter a ser ressaltado na visita proposta, principalmente nesta etapa. Além dos quarteirões e do Douro terem texturas diferentes entre si e em relação às ruas, são acolchoados e instigam a manipulação sensorial. Aqui as crianças são chamadas a interagir directamente sobre o mapa, pois somente assim podem encaixar os quarteirões no mesmo. O encaixe é feito por velcro, e as peças devem ser colocadas de acordo com o formato correspondente pespontado nas almofadas.



Figuras 16a e 16b: Montagem dos quarteirões e a estampa criada

Através dos quarteirões, começamos a trabalhar a tridimensionalidade do mapa, que adquire volume e se torna quase uma maquete da cidade. Este factor permite visualizar e interpretar a cidade através de um somatório de camadas que simulam as construções da mesma.

A estampa criada simboliza visualmente parte da cidade representada no mapa. Foi pensada a partir de referências ao Porto, sejam elas literárias, iconográficas ou a partir da observação pessoal.

Além da pesquisa por interpretações do Porto, o percorrer, fotografar, e desenhar a cidade foi de extrema importância para criar o padrão a ser reproduzido no tecido. O traçado sinuoso com várias elevações foi ressaltado como característica a ser representada. Casas foram sobrepostas a outras tentando criar uma ilusão de inclinação ascendente.

#### 4.4.5. Os monumentos

A ideia de representar monumentos provém não só da possibilidade de ampliar a visão tridimensional do mapa, como do facto de serem elementos de referência do Porto. Isto contribui também para a identificação do objecto como representação da cidade, além de trazer elementos únicos, que possam ser localizados em determinado ponto do mapa.

A princípio esta última etapa de construção do objecto seria realizada pelo encaixe de peças, como um brinquedo de montar. Assim seria possível simular a construção dos edificios. Porém, o alto nível de dificuldade que a actividade poderia exigir, principalmente se tivermos em consideração as crianças menores, levaria a um tempo longo para a execução, e, contando com as outras etapas, poderia tornar a visita cansativa.

Foi pensada também uma forma de os monumentos serem representados pelas próprias crianças, através de uma encenação. Esta aproximação foi no entanto desencorajada pelo serviço educativo do Museu, por sua experiência no contacto com o público infantil. A actividade poderia não ser bem aceita pelas crianças, principalmente as maiores, que poderiam se sentir envergonhadas e não querer participar.

Outra possibilidade imaginada foi das próprias crianças desenharem os monumentos. Contudo, representá-los sem ter referências visuais seria complicado para elas. Chegámos a conclusão de que a melhor solução seria apresentar os monumentos já com o contorno definido, em papel branco, para que as crianças tenham a liberdade de colori-los à sua maneira, antes de cortar e montar os objectos. Além de estimular a imaginação e interpretação, a espacialidade é trabalhada pelo processo de montagem dos monumentos. (ver anexo 2)

A escolha do papel deve-se também ao facto de ser um material económico e, portanto, possível de ser repostado facilmente pela Casa do Infante. Sendo também uma recordação palpável que as crianças podem levar da sua visita ao Museu.

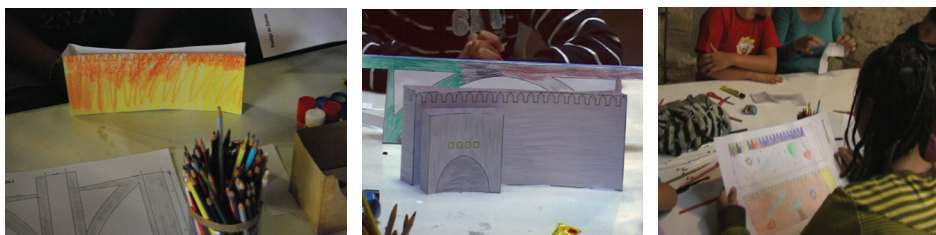


Figura 17: Representação dos monumentos

#### 4.5. Protótipo

Após todo esse processo de geração de ideias e escolhas, um modelo da solução escolhida foi realizado em tamanho real em papel para analisarmos se a dimensão era adequada e se o desenho do mapa estava de acordo com o que pretendíamos. Em seguida, um protótipo em tecido foi confeccionado para podermos observar melhor sua estrutura, materiais, o aspecto tátil, o formato, as cores, o aspecto simbólico, o volume, as possibilidades de manipulação, a articulação das peças, factores de limpeza e manutenção, dentre outros. Com o modelo em mãos, uma reunião na Casa do Infante foi marcada com o intuito de analisarmos em conjunto se o projecto era pertinente. Perante a boa recepção e avaliação do mesmo, é que seguimos para a elaboração final da construção lúdica.



Figura 18: Alguns modelos realizados

#### 4.6. Faixa etária

O público-alvo da construção lúdica foi definido de acordo com a idade das crianças que mais visitam a Casa do Infante; segundo dados do próprio Museu (ver

anexo 5), crianças dos 5 aos 12 anos. A partir desta informação, buscámos nos estudos sobre o desenvolvimento infantil, realizados por Piaget, as características principais para que a visita estivesse de acordo com as mesmas.

De acordo com estudos do psicólogo suíço, a partir dos 4 anos a criança tem o seu “eu” mais forte e, por isso, consegue enxergar o mundo de forma mais objectiva. Suas brincadeiras têm, portanto, características novas: ela se preocupa em imitar de forma mais concreta a realidade, tem maior coordenação motora, o que faz com que ela ordene e reproduza mais fielmente as cenas e, passa a brincar interagindo com outras crianças, ou seja, ao se diferenciar, ela começa a se relacionar socialmente.

A partir dos 5 ou 6 anos, há uma aproximação maior da criança com a realidade, o carácter fantasioso começa a declinar e o brincar com elementos que exigem regras se desenvolve. Nessa fase, a criança tem mais habilidade para jogar em grupo, já que este requer um pensamento dinâmico e flexível. (Kooij e Meyjes, 1986, p. 53-58).

Desta forma, com seis anos de idade a criança não só está apta para interagir com outros, como é desejável que esta socialização aconteça. A partir dos seis, temos também o início da compreensão de regras, o que possibilita o desenvolvimento do jogo em grupo. Pensando nisto a faixa etária escolhida como público-alvo para o projecto foi dos 6 aos 11 anos, período compreendido por Piaget entre o fim da fase pré-operatória (2 a 7 anos) e operatório concreto (7 a 11 anos), fase em que o jogo de regras se impõe. Apesar desta delimitação, o Museu recebe com frequência grupos com idades variadas, por isto as etapas e a dinâmica de grupo foram pensadas de forma a abrangerem uma ampla diferença etária, podendo incluir também crianças fora da faixa escolhida.

#### **4.7. Aplicação no Museu**

A presente pesquisa baseada no método experimental (Gil, 1999, p. 33-34) tem como pressuposto, como foi dito no início desta dissertação, o desenvolvimento de um objecto lúdico que promova a interacção das crianças com o Museu e com a cidade do Porto. Para estabelecer uma forma de avaliação deste, servimo-nos principalmente do método observacional. De acordo com a metodologia da investigação proposta pelo sociólogo Antonio Carlos Gil, utilizámos a posição de um observador participante artificial, postura em que o observador é integrado ao grupo para realizar a investigação. (Gil, 1999, p. 111-113). Empregámos também os métodos de avaliação utilizados pela Casa do Infante. Segundo seus modelos, propomos um curto questionário a ser preenchido pelos responsáveis dos grupos infantis (ver anexo 3) e pedimos que a actividade fosse discutida nos debates das reuniões semanais do Sector de Extensão Cultural do Museu (ver anexo 4).



A construção lúdica foi apresentada a dois grupos em Julho de 2009. As crianças, pertencentes à comunidade local, foram escolhidas pelo próprio Museu para participarem da actividade. O primeiro grupo pertencia ao Centro Social de São Nicolau e era formado por 8 crianças entre os 9 e os 15 anos, enquanto o segundo fazia parte da Ludoteca da Junta de Freguesia de São Nicolau e era composto por 14 crianças com idades entre os 4 e os 12 anos. Em ambos os casos, observa-se que a faixa etária é mais abrangente do que a ideal para a realização da actividade. Entretanto, como falámos anteriormente, o projecto foi concebido pensando em se adaptar a diversas idades, através de uma dinâmica de grupo em que cada um pode exercer uma função. Percebemos que os participantes maiores tentavam ajudar os outros, agindo quase como orientadores destes. O trabalho em equipa e a ajuda mútua foram pontos a serem ressaltados durante todas as etapas constituintes da construção lúdica. Em grupo responderam as perguntas; montaram o mapa colectivamente e pintaram e construíram os monumentos com auxílio uns dos outros e também dos supervisores.



Figura 19: A dinâmica da construção lúdica

A dinâmica, assim como o funcionamento das actividades, foram bem compreendidas, sem que nenhuma dificuldade fosse percebida. As etapas foram reveladas uma de cada vez e, em todas, as crianças mostraram-se motivadas e empenhadas em realizar as tarefas propostas. Foi possível observar, entretanto, que para as crianças maiores, principalmente com mais de 12 anos, a última fase, de pintar os monumentos não foi a mais atraente, mas como dito anteriormente, as mesmas se empenharam em ajudar as menores. Para os abaixo de 6 anos, a actividade se revelou um pouco menos adaptada a seu desenvolvimento. Essas crianças participaram e se divertiram, mas sempre dependentes de outras. Quando interrogados sobre qual etapa mais gostaram, a resposta foi a mesma nos dois grupos: a visita pelo Museu. No entanto, disseram ter

gostado de todas as etapas, tendo como única reclamação, no primeiro teste, a questão logística das mesas e bancos utilizados na terceira fase serem muito pequenos, o que foi corrigido pelo serviço educativo na segunda testagem. O segundo teste não teve nenhum contratempo relatado, ficando apenas como observação o facto, já esperado, de ser mais trabalhoso acompanhar um grupo maior.

Na segunda realização do objecto lúdico, observámos um facto curioso e não previsto, mas que vai ao encontro do pretendido. Depois dos monumentos todos prontos, muitas crianças os exibiram orgulhosamente como chapéus ou mesmo colares. Após o término da actividade foram buscá-los para levarem consigo e deixaram a Casa do Infante ainda brincando com os mesmos. Esse foi uma das principais diferenças entre os grupos. No primeiro teste, por terem uma idade mais avançada, os participantes ficaram mais felizes em ver o mapa completo ao invés de interagirem tanto com os monumentos. Percebemos que para os mais velhos os monumentos são peças de uma maquete, enquanto os mais novos tendem a vê-los também como um brinquedo.



Figura 20: Os “chapéus” monumentos

Quanto à duração, a construção lúdica se mostrou adequada. Nos dois casos a actividade durou cerca de uma hora e meia, tempo médio estipulado pelo serviço educativo do Museu para fazerem a visita guiada seguida de uma oficina com as crianças.

## **Conclusão**

“A gente só conhece bem as coisas que cativou, disse a raposa. Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas.”<sup>15</sup>

**Antoine Saint-Exupéry**

“O essencial é invisível para os olhos”, (Saint-Exupéry, 1958, p. 74). Esse era o segredo que a Raposa guardava e que contou para o Príncipezinho antes dele partir. O livro começa com o narrador relatando que nenhum adulto entendia o primeiro desenho que fez quando criança, onde era representada uma jibóia digerindo um elefante. Para os adultos era apenas um chapéu. Por isso, o narrador fez outro desenho, que chama de número 2, em que mostra o invisível da outra imagem (o elefante dentro da jibóia) para que as pessoas possam compreendê-lo. Na construção lúdica pretendemos, através de um objecto e da interacção das crianças com ele, trazer o “invisível” para o Museu e para a cidade do Porto.

Ao falarmos sobre espaços vivenciados, mostramos uma perspectiva de transformação do espaço baseado na experiência pessoal. Tanto os Situacionistas, como Chatwin, Tuan, Bachelard ou Benjamin ao discorrer sobre um local, fazem-no à sua maneira, mas sempre através da subjectividade. Assim como o bairro de Benjamin ganha novas cores com a chegada de uma pessoa querida, a construção lúdica busca levar ao imaginário das crianças uma nova visão do Porto, em que elas são elementos activos, participantes de sua construção. Desta forma, as crianças podem sentir-se como parte da cidade. “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”, diria a Raposa. (Saint-Exupéry, 1958, p. 74)

O lúdico surge aqui como recurso para cativar as crianças, através dele elas são levadas a percorrer o Museu de forma inusitada, pois têm um objectivo a ser cumprido. É uma ferramenta para despertar o interesse dos mais pequenos tanto para o conteúdo expositivo da Casa do Infante, como para se sentirem, mesmo que simbolicamente, parte da cidade: a partir de seus esforços o Porto aparece e toma vida. Ao observarmos as crianças participarem activamente da construção lúdica, interagirem entusiasmadas umas com as outras e com o mapa e, de acordo com as avaliações realizadas acreditamos que a construção lúdica tenha alcançado seus objectivos e, que portanto esta investigação como um todo tenha se mostrado pertinente. Entretanto, apesar de considerarmos o objecto lúdico finalizado em questões formais, propomos que testes sucessivos realizem-se para avaliarmos continuamente sua relevância.

É também através do lúdico que pretendemos mostrar as crianças que o aprendizado pode ser divertido. Para tanto, propomos que elas busquem o conhecimento, e que, através das suas descobertas e interacção, a cidade seja construída. Mais do que um jogo de perguntas e respostas, como ocorre na primeira etapa da actividade, pretendemos que a construção lúdica, como um todo, fosse um estímulo para a aquisição de conhecimento e que as crianças percebessem que elas são também responsáveis pelo querer aprender.

Dizer o que as crianças levaram consigo dessa visita é algo bem difícil, talvez até incomensurável. Entretanto, ao observar a forma como elas percorreram avidamente a Casa do Infante, em busca das respostas necessárias para construir o mapa, a maneira como agiram em grupo para conquistar seus objectivos, como activamente montaram o puzzle, e a afeição que nutriram pelos monumentos por elas confeccionados, acreditamos que a proposta tenha sido bem-sucedida. Esperamos que as crianças tenham levado com elas uma imagem “invisível” do Porto e do Museu, uma imagem só delas.

Não por acaso associamos alguns fragmentos do livro *O Príncipezinho* de Saint-Exupéry com a conclusão desta dissertação. Através de paralelos com o livro, pretendemos registar momentos e circunstâncias pontuais que de uma forma metafórica mostram resultados dessa investigação.

No início desta pesquisa nosso foco era utilizar o aspecto lúdico associado à educação infantil para despertar um maior interesse pelo espaço museográfico, no caso específico o Museu Casa do Infante, e a cidade do Porto. A princípio não sabíamos como se daria essa união e nem se seria possível realizá-la efectivamente. Debruçámo-nos então em duas linhas interligadas em que o lúdico se apresenta como a costura que une os fragmentos desta dissertação: a investigação teórica sobre os temas pertinentes e a interpretação visual dessa pesquisa que aconteceu através da criação e concepção da construção lúdica.

A partir deste trabalho, mostramos que o aspecto lúdico é um caminho atracente para incentivar as crianças a visitarem os espaços museológicos e, que objectos lúdicos, como o realizado, são direcções possíveis e viáveis que permitem estimular essa relação. Entretanto, queremos deixar claro que não existem padrões a serem seguidos, é preciso acima de tudo que as intervenções sejam sempre reflexivas, criativas, e apropriadas para cada momento e situação. Esperamos que esta investigação seja um estímulo e um campo em aberto para possíveis pesquisas e experimentações e, quem sabe, um desafio a ser aprofundado para nosso próximo estudo.

## Referências bibliográfias

- ALMEIDA, Elvira de. *Arte Lúdica. Elvira de Almeida*. São Paulo: Edusp, 1997.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. *Informações básicas para criação e design de brinquedos e jogos*. Abrinq – Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos. [Acesso em: 05/07/09]. Disponível em: <[http://www.abrinq.com.br/documentos/public\\_informacoes\\_basicas\\_brinquedos.pdf](http://www.abrinq.com.br/documentos/public_informacoes_basicas_brinquedos.pdf)>
- ARIÉS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara:1986.
- BACHELARD, Gaston . *A Poética do Espaço*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- BANDET, Jeanne; SARAZANAS, Réjane. *A Criança e o brinquedo*. Tradução Maria Manuel Tinoco. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- BARATA, Germana. *Museus devem divulgar ciência com emoção*. In: Ciência e Cultura. São Paulo, abr./jun. 2003. V. 55, n. 2, p. 16-17. [Acesso em: 04/07/09]. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v55n2/15517.pdf>.
- BARBOSA, Sandra Daniela Ferreira. *Serviços Educativos Online nos Museus: Análise das Atividades*. Dissertação de Mestrado em Educação, Braga: Universidade do Minho, 2006. [Acesso em: 05/07/09]. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6202/1/SERV.%20EDUC.%20ONLINE.pdf>>
- BARROS, Lilian Ried Miller. *A cor no processo criativo: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.
- BARTHES, Roland. *A Aventura Semiológica*. Lisboa: Edições 70, 1985.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari, São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BREIER, Ana Cláudia Boer. *Museus infantis: uma questão contemporânea*. Dissertação de Mestrado em Arquitectura, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. [Acesso em: 24/07/09]. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5751/000519318.pdf?sequence=1>>
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CHAGAS, Mário de Souza. *Museu, literatura e emoção de lidar*. In: Cadernos de Sociomuseologia. Lisboa, 2002. N. 19, p. 05-34. [Acesso em: 07/07/09]. Disponível em: <<http://>>



- cadernosociomuseologia.ulusofona.pt/Arquivo/sociomuseologia\_1\_22/Cadernos%2019%20-%202002.pdf>.
- \_\_\_\_\_. *No museu com a turma do Charlie Brown*. In: Cadernos de Sociomuseologia. Lisboa, 1994a. N. 2, p. 54-73. [Acesso em: 07/07/09]. Disponível em: <[http://www.museologia-portugal.net/Qualidademuseus/caderno\\_23/sociomuseologia\\_1\\_22/Cadernos%2002%20-1994.pdf](http://www.museologia-portugal.net/Qualidademuseus/caderno_23/sociomuseologia_1_22/Cadernos%2002%20-1994.pdf)>.
- \_\_\_\_\_. *O verão, o museu e o rock*. In: Cadernos de Sociomuseologia. Lisboa, 1994b. N. 2, p. 80-83. [Acesso em: 07/07/09] Disponível em: <[http://www.museologia-portugal.net/Qualidademuseus/caderno\\_23/sociomuseologia\\_1\\_22/Cadernos%2002%20-1994.pdf](http://www.museologia-portugal.net/Qualidademuseus/caderno_23/sociomuseologia_1_22/Cadernos%2002%20-1994.pdf)>.
- CHATWIN, Bruce. *O Canto Nómada*. Tradução José Luis Luna. Lisboa: Quetzal, 1995.
- CAILLOIS, Roger. *Os homens e os Jogos. A máscara e a vertigem*. Tradução José Garcez Palha. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.
- PORTO. Câmara Municipal do (org.). *Henrique o navegador: exposição comemorativa do 6º centenário do nascimento do Infante D. Henrique*. Porto: [s.n.], 1994.
- COELHO, Anna Paula de Mello Rocha. *Design & Inclusão Social: O estudo e o desenvolvimento de material didático para crianças cegas e videntes na Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado em Design, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005. [Acesso em: 24/07/09] Disponível em: <[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0310186\\_05\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0310186_05_pretextual.pdf)>.
- CONTUMÉLIAS, Ana. *Um museu de pernas para o ar*. In: Notícias Magazine. Porto: 11 nov 2007, p. 50-54.
- COSTA, Carina Martins. *A escrita de Clio nos temp(l)os da Mnemósime: olhares sobre materiais pedagógicos dos museus históricos*. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, 2008. N. 47, p. 217-240.
- DEAN, Tacita; MILLAR, Jeremy. *Place*. London: Thames e Hudson, 2005.
- DEBORD, Guy-Ernest. *Relatório sobre a construção de situações e sobre as condições de organização e de ação da tendência situacionista internacional*. In: Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- DENIS, Rafael Cardoso. *Design, cultura material e o fetichismo dos objetos*. In: Revista Arcos (ESDI/UERJ). Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1998. V. 1, n. 1, p. 14-39.
- DIAS, Juliana Michaello Macedo. *Arquitetura em Jogo: experimentações situacionistas em Ipioca*. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo, Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2006. [Acesso em: 24/07/09] Disponível em: <<http://bdtd.ufal.br/>>

- tde\_busca/arquivo.php?codArquivo=92>.
- FONTES, Alice; FREIXO, Ondina. *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa : uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.
- FONTOURA, Antônio Martiniano. *A EdaDe no Museu*. In: P&D – 7º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. Paraná, 2006. [Acesso em: 05/07/09]. Disponível em: <<http://www.design.ufpr.br/ped2006/home.htm>>.
- \_\_\_\_\_. *Pode-se educar crianças através do design?* In: P&D – 7º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. Paraná, 2006. [Acesso em: 05/07/09]. Disponível em: <<http://www.design.ufpr.br/ped2006/home.htm>>
- GARCIA, Erivelto Busto. *Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos*. In: O Parque e a Arquitetura: uma Proposta Lúdica. Campinas: Papirus Editora, 2001. p. 15-32.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, José. *A profundidade e a superfície: ensaio sobre O Príncipezinho de Saint-Exupéry*. Tradução Constança Metello de Seixas. Lisboa: Relógio d'Água, 2003.
- HALL, Stuart (ed.). *Introduction*. In: Representation: cultural representations and signifying practices. London: Sage Publications, 1997.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Tradução Victor Antunes. Lisboa: Edições 70, 2003.
- INSTITUTO PORTUGUÊS DE MUSEUS. *Encontro museus e educação: actas*. Lisboa: Instituto Português de Museus, 2002.
- ICOM. [Acesso em: 06 /07/09]. Disponível em: <[http://icom.museum/hist\\_def\\_eng.html](http://icom.museum/hist_def_eng.html)>.
- IS. *O urbanismo unitário no fim dos anos 1950*. In: Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 100-105.
- JACQUES, Paola Berenstein (org.). *Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Corpografias urbanas: o corpo enquanto resistência*. In: Cadernos PPG-AU/FAUF-BA. Salvador: Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Arquitetura, 2007. Ano 5, número especial, p. 93-103.
- KAMII, Constance. *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar*. Tradução José Morgado. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- KOOIJ, Rimmert van der; MEYJES, Henriette Posthumus. *Research on children's play*. In: Prospects. Paris: Unesco, 1986. Vol. XVI, n. 1, p. 51-66. [Acesso em: 14/07/09]. Disponí-



- vel em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000692/069206eo.pdf#69209>>.
- LEFEBVRE, Henri. *The Production of Space*. Tradução Donald Nicholson-Smith. Oxford: Blackwell, 1991.
- LEITE, Elvira; VICTORINO, Sofia. *Serralves: projectos com escolas 2002 - 2007*. Porto, Fundação de Serralves, 2008.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução José Dias Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações em educação segundo McLuhan*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Strategic levels of play*. In: Prospects. Paris: Unesco, 1986. Vol. XVI, n. 1, p. 67-76. [Acesso em: 14/07/09]. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000692/069206eo.pdf#69209>>.
- LOPES, Osvaldo Rodrigues. *Jogo "Ciclo das Rochas": um recurso lúdico para o ensino de Geociências*. Dissertação de Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007. [Acesso em: 24/07/09]. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000428595>>.
- LYNCH, Kevin. *A boa forma da cidade*. Tradução Jorge Manuel Costa Almeida e Pinho. Lisboa: edições 70, 1999.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MANSON, Michel. *História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos*. Tradução Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Lisboa: Editorial Teorema, 2002.
- MEFANO, Ligia. *O Design de Brinquedos no Brasil: uma arqueologia do projeto e suas origens*. Dissertação de Mestrado em Design, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005. [Acesso em: 24/07/09]. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=6604@1](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=6604@1)>.
- MELO, Luis Vicente Barros Cardoso de. *Brincando com bambus e panos: um espaço de aprendizagem colectiva*. Dissertação de Mestrado em Artes, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. [Acesso em: 24/07/09]. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>>.
- MILES, Malcolm. *Art, Space and the City: public art and urban futures*. New York: Routledge, 2006.
- MIRANDA, Danilo Santos de (org.). *Arte Pública: Trabalhos apresentados nos Seminários de Arte Pública realizados pelo SESC e pelo USIS, de 17 a 19 de outubro de 1995 e 21 de novembro de 1996, este último com a participação da União Cultural Brasil – Estados Unidos*. São Paulo: SESC, 1998.

- \_\_\_\_\_. *O Parque e a Arquitetura: uma Proposta Lúdica*. Campinas: Papirus Editora, 2001.
- MIRANDA, Guilhermina Lobato; BAHIA, Sara. (org.). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água, 2005.
- MUNARI, Bruno. *Das coisas nascem coisas*. São Paulo, Martins Fontes 1981.
- \_\_\_\_\_. *Fantasia: invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. Lisboa: Editorial Presença, 1981.
- NASCIMENTO, Rosana. *A Instituição Museu: a historicidade de sua dimensão pedagógica a partir de uma visão crítica da instituição*. In: Cadernos de Sociomuseologia. Lisboa, 1998. N. 11, p. 21-35. [Acesso em: 05/07/09.] Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/28>>.
- PALLAMIN, Vera Maria. *Arte Urbana: São Paulo: Região Central (1945-1998): Obras de Caráter Temporário e Permanente*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2000.
- PAPE, Lygia. *Gavea de Tocaia. Lygia Pape*. São Paulo: Cosac e Naif Edições, 2000.
- PERRAUDEAU, Michel. *Os Métodos Cognitivos em Educação: aprender de outra forma na escola*. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PINA, Wilson Luis. *O parque lúdico: a construção de um novo conceito de brincar*. In: *O Parque e a Arquitetura: uma Proposta Lúdica*. Campinas: Papirus Editora, 2001. p. 33-48.
- PINHEIRO, Gabriela Vaz (ed.). *Curadoria do Local, Algumas abordagens da prática e da crítica*. Torres Vedras: Transforma AC, 2005.
- REGATÃO, José Pedro. *Arte Pública e os Novos Desafios das Intervenções no Espaço Urbano*. Lisboa: Bond, 2007.
- RUY, José. *A Casa e o Infante*. Porto: Edições Asa, 1996.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Tradução Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Livraria Agir editora, 1958.
- SENNETT, Richard. *Carne e Pedra*. Tradução Marcos Aarão. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- SERRABOJA, Jaume Carbonell ... (et al.). *Pedagogias do século xx*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SILVA, Hélio Aparecido Lima. *Livro brinquedo de artista: uma biblioteca inventada*. Dissertação de Mestrado em Arte, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007. [Acesso em: 24/07/09]. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000436195>>






- SILVANO, Filomena. *Antropologia do espaço: uma introdução*. Oeiras: Celta, 2001.
- SISTEMA BRASILEIRO DE MUSEUS. [Acesso em: 07 /07/09]. Disponível em: <[http://www.museus.gov.br/oqueemuseu\\_apresentacao.htm](http://www.museus.gov.br/oqueemuseu_apresentacao.htm)>.
- SOTO, Alessandra Silva Correia. *O museu como espaço educativo: uma proposta metodológica para o museu oceanográfico Univali*. Dissertação de Mestrado em Educação, Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2008. [Acesso em: 24/07/09]. Disponível em: <[http://www6.univali.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=638](http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=638)>
- TUAN, Yi-Fu. *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2005.
- VIALLI, Joalex. *O imaginário da cidade: percepção espacial dos estudantes da Universidade Federal de Viçosa e da população de Viçosa*. Monografia de Graduação em Geografia, Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2006. [Acesso em: 24/07/09]. Disponível em: <<http://www.geo.ufv.br/docs/monografias/joalexVialli.pdf>>
- VICTORINO, Sofia. *O projecto educativo de Serralves*. In: Serralves: projectos com escolas 2002 - 2007. Porto, Fundação de Serralves, 2008. p. 11-14.






#### **Sites consultados:**






<http://bdtd2.ibict.br/>  
<http://blogdebrinquedo.com.br/>  
<http://cartophilia.com/blog/>  
<http://strangemaps.wordpress.com/>  
<http://brooklynkids.org/>  
<http://www.buildingexploratory.org.uk>  
<http://www.exploratorium.edu>  
<http://icom.museum/mission.html>  
<http://www.isatoys.com>  
<http://kidsonroof.com/>  
<http://www.labrimp.fe.usp.br/>  
<http://muba.it>  
<http://www.museedesenfants.be/accfr.htm>  
<http://www.museudascrianças.eu/>  
<http://www.museus.gov.br/>  
<http://www.papalote.org.mx/papalotemuseo/>  
<http://portal.unesco.org/>  
<http://www.sescsp.org.br/sesc/>  
<http://www.villette.com/fr/>






## Anexo 1





Cartas com as perguntas

<p><b>Em que ano foi construída a Alfândega?</b></p> <p>Torre Norte, R/C, painel vermelho</p>	
<p><b>Qual o rei que mandou construir a Alfândega?</b></p> <p>Torre Norte, R/C, painel vermelho</p>	
<p><b>Qual foi o Infante que nasceu nesta casa?</b></p> <p>Torre Norte, R/C, painel verde</p>	
<p><b>Quem eram os pais do Infante D. Henrique?</b></p> <p>Torre Norte, R/C, painel verde</p>	
<p><b>Em que ano nasceu o Infante D. Henrique?</b></p> <p>Torre Norte, R/C, painel verde</p>	






<p><b>Que serviços da coroa funcionavam aqui?</b></p> <p>Torre Norte, R/C, painel amarelo</p>	
<p><b>Quais os serviços que funcionam actualmente na casa do Infante?</b></p> <p>Pátio, placa informativa preta</p>	
<p><b>O que é os arqueólogos encontraram na Casa do Infante?</b></p> <p>Salão, painel azul</p>	
<p><b>De que ano data o mosaico?</b></p> <p>Salão, painel azul</p>	
<p><b>Que muralhas podes ver na maqueta medieval?</b></p> <p>Torre Norte, 1º piso</p>	

<p><b>Qual é o rio que aparece na maqueta?</b></p> <p>Torre Norte, 1º piso</p>	
<p><b>Como chegavam as mercadorias ao cais do Porto?</b></p> <p>Torre Norte, 2º piso</p>	
<p><b>Encontra 3 cidades de onde poderiam ter vindo mercadorias para a nossa Alfândega</b></p> <p>Torre Norte, 2º piso</p>	
<p><b>A criação da Alfândega e as alterações na zona ribeirinha, a nível de desenvolvimento, levaram à criação de uma nova rua. Qual é?</b></p> <p>Salão, 2º piso</p>	
<p><b>Qual é o monumento que está construído sobre as ruínas do Convento de São Francisco?</b></p> <p>Salão, 2º piso</p>	

<p><b>Qual é o rio que aparece na maqueta?</b></p> <p>Torre Norte, 1º piso</p>	
<p><b>Como chegavam as mercadorias ao cais do Porto?</b></p> <p>Torre Norte, 2º piso</p>	
<p><b>Encontra 3 cidades de onde poderiam ter vindo mercadorias para a nossa Alfândega</b></p> <p>Torre Norte, 2º piso</p>	
<p><b>A criação da Alfândega e as alterações na zona ribeirinha, a nível de desenvolvimento, levaram à criação de uma nova rua. Qual é?</b></p> <p>Salão, 2º piso</p>	
<p><b>Qual é o monumento que está construído sobre as ruínas do Convento de São Francisco?</b></p> <p>Salão, 2º piso</p>	

<p><b>Onde fica o monumento do centenário do nascimento do Infante D. Henrique?</b></p> <p>Salão, 2º piso</p>	
<p><b>Diz o nome de uma das fábricas que produziam azulejos</b></p> <p>Salão, 2º piso</p>	
<p><b>A Rua Nova dos Ingleses era assim chamada porquê?</b></p> <p>Salão, 2º piso</p>	
<p><b>Cita três produtos do dia-a-dia que entravam na nossa Alfândega</b></p> <p>Salão, 1º piso</p>	
<p><b>Em que ano foram cunhadas pela primeira vez moedas no Porto?</b></p> <p>Salão, R/C, painel amarelo</p>	

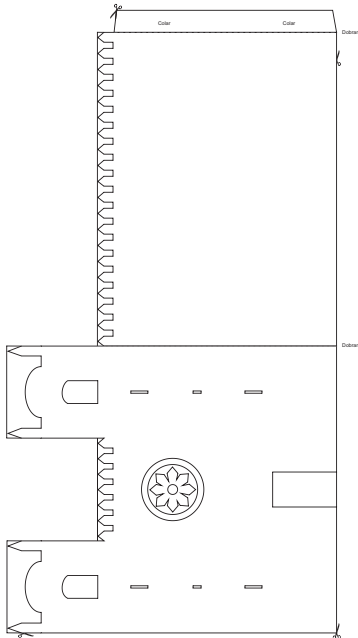


<p><b>Em que ano fechou a Casa da moeda do Porto?</b></p> <p>Salão, R/C, painel amarelo</p>	
<p><b>O que é um arquivo?</b></p>	
<p><b>O que quer dizer Arquivo Histórico?</b></p>	
<p><b>Qual é o documento mais antigo que temos no Arquivo?</b></p>	
<p><b>No pátio está escrito sobre um brasão um ano em numeração romana. Qual é esse ano?</b></p>	

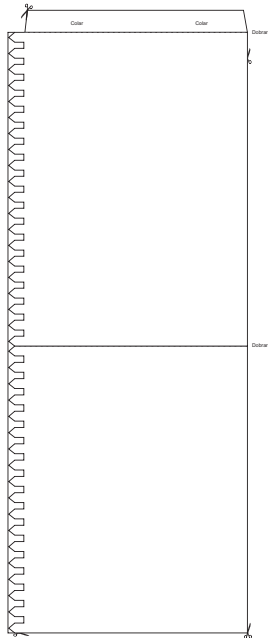
Anexo 2

Os monumentos

Sé



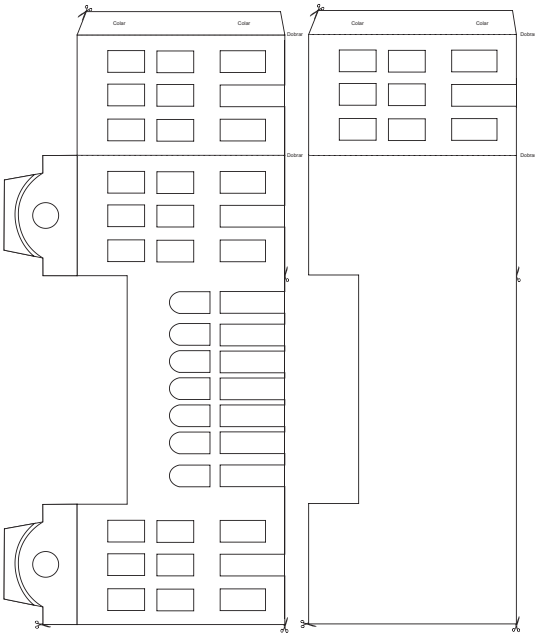
Sé



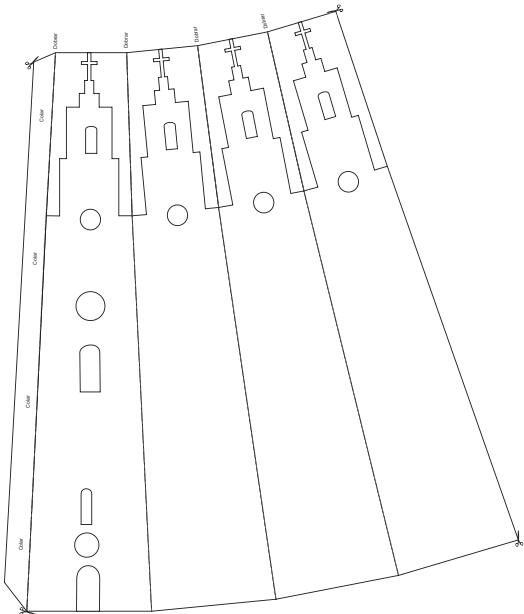
Scissors icon  
Center  
Outside

Scissors icon  
Center  
Outside

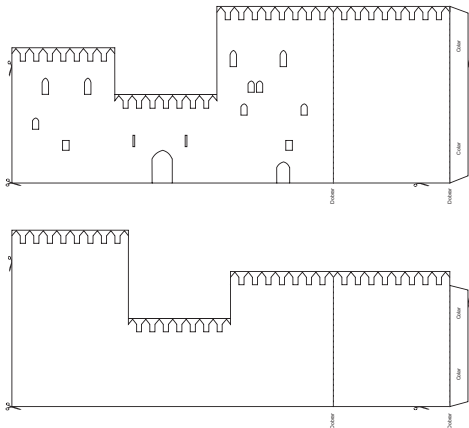
São Bento



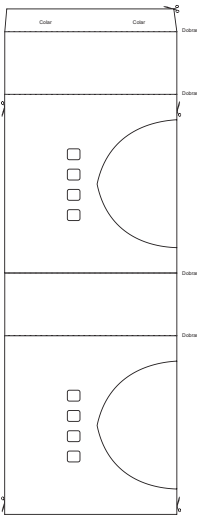
Torre dos Clérigos



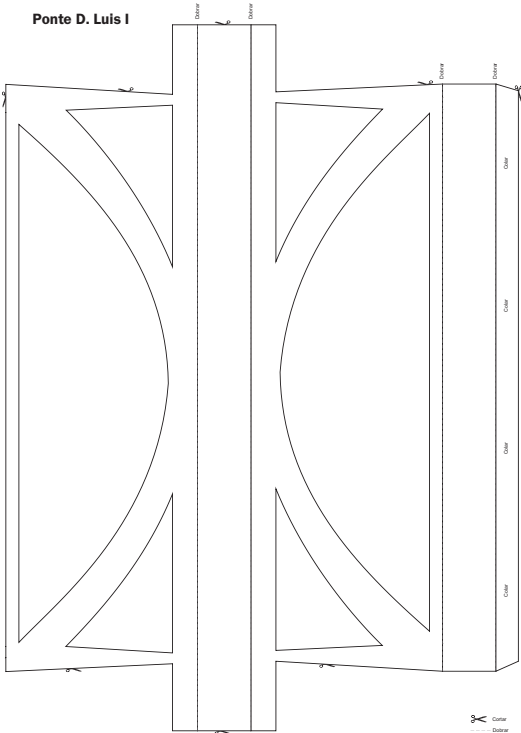
Casa do Infante



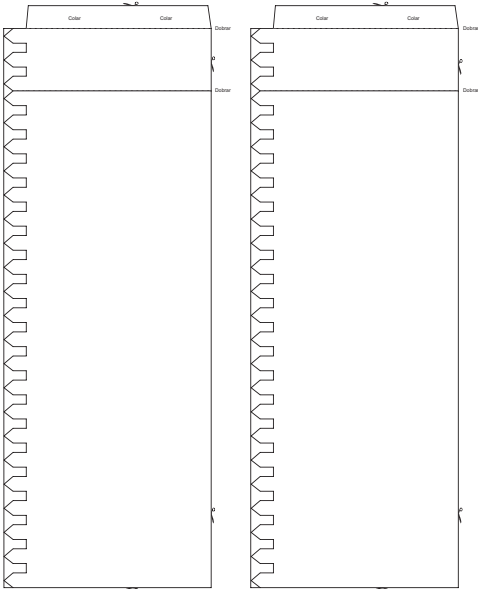
Postigo do Carvão



Ponte D. Luis I



Muralha Fernandina



### Anexo 3

Avaliação da construção lúdica pelos responsáveis dos grupos de crianças que participaram da actividade.

#### Avaliação da actividade

Nome: \_\_\_\_\_  
 Formação académica / cargo: licenciatura em Psicologia / Psicólogo  
 Instituição em que trabalha: Centro Social S. Nicolau  
 E-mail: \_\_\_\_\_  
 Data: 17/07/09

Dê-nos sua opinião sobre:

Itens a serem analisados	Muito bom	Bom	Suficiente	Ruim	Não sei
O que achou da actividade?	X				
Despertou interesse nas crianças?	X				
A relação com o Porto é de fácil compreensão?	X				
Desenvolve a interacção em grupo?	X				
Tem carácter educativo?	X				
Promoveu a interacção das crianças com o Museu?	X				
O que achou da duração?	X				

## Avaliação da actividade

Nome: \_\_\_\_\_

Formação académica / cargo: 11º ANO ESC. - ASSISTENTE TÉCNICAInstituição em que trabalha: LUDOTECA DA JUNTA DE FREG. S. NICOLAU

E-mail: \_\_\_\_\_


Data: 22-07-2009

Dê-nos sua opinião sobre:

Itens a serem analisados	Muito bom	Bom	Suficiente	Ruim	Não sei
O que achou da actividade?	X				
Despertou interesse nas crianças?		X			
A relação com o Porto é de fácil compreensão?		X			
Desenvolve a interacção em grupo?	X				
Tem carácter educativo?	X				
Promoveu a interacção das crianças com o Museu?		X			
O que achou da duração?		X			

## Anexo 4

## Avaliação do Museu Casa do Infante sobre a construção lúdica

	<b>MEMORANDO</b>
Departamento Municipal de Arquivos	
<b>ASSUNTO:</b> Organização e planificação das actividades do SECE.	
<b>PARTICIPANTES:</b> Manuel Araújo, Graça Lacerda, Patrícia Maia, Luís Morais, Filipe Silva, António Ribeiro, Inês Lima, Manuel Caló	
<b>DATA:</b> 29/07/2009	
<b>Assuntos de interesse geral:</b>	
<b>Auditório:</b>	
<b>Material:</b>	
<b>Serviço Educativo:</b>	
<u>Avaliação nova Oficina Pedagógica Porto através do Lúdico – em parceria com a Mestranda Rosana Ferreira:</u>	
Avaliação muito positiva por parte das orientadoras ficando muito bem impressionadas. As crianças conheceram de uma outra forma a Casa do Infante, visto que já a tinham visitado anteriormente. Aderiram de forma participativa e mantiveram interacção com os monitores.	
Esta acção foi experimentada em duas sessões; sendo que com o primeiro grupo a actividade correu de melhor forma, isto deveu-se ao comportamento dos próprios participantes.	
Esta actividade estimula o espírito de descoberta, a criatividade e o interesse das crianças pela zona classificada como Património Mundial.	
É de concluir que esta Oficina deverá fazer parte do Programa Educativo da Casa do Infante.	

## Anexo 5

Entrevista com o serviço educativo do Museu Casa do Infante

### 1. Como entendem o conceito de museu?

O museu é um espaço aberto à comunidade local, regional, nacional e internacional que deve proporcionar momentos de reflexão, lazer, aprendizagem e transformação das pessoas que o visitam.

A entidade que gere o museu, seja ela privada ou pública, deve se preocupar com a acessibilidade do museu em relação aos visitantes tendo em conta a faixa etária, formação educacional, social e profissional, proveniência geográfica e deve também agir consoante a missão do museu actualizando os seus objectivos. O museu tem como dever: guardar, seleccionar, conservar, tratar e divulgar o seu património e as suas colecções. Assim os equipamentos, as peças e os equipamentos devem ser constantemente revistos e a sua manutenção, segurança e higiene devem ser previstos no orçamento anual.

Independentemente da natureza do museu, o mais importante são as pessoas, tanto as que o visitam como as que nele trabalham.

### 2. Qual é a missão do serviço educativo do Museu Casa do Infante?

Nas iniciativas programadas pretende-se explorar temas relacionados com o **Património documental**, a **Casa do Infante** e a **cidade do Porto**. Para além da realização de várias oficinas, com vista ao estímulo da criatividade e de uma melhor compreensão da informação transmitida durante as visitas orientadas, procurar-se-á lançar desafios à comunidade para a descoberta e desenvolvimento de diferentes áreas de construção do conhecimento.

O Serviço Educativo constitui uma parte integrada da instituição a que pertence, e para isso deve trabalhar em conjunto, dentro da entidade cultural, da autarquia e com parceiros externos.

### 3. Quais são os objectivos?

Com o desenvolvimento do Sector de Extensão Cultural, criou-se especificamente um Serviço Educativo, dentro da orgânica do Departamento de Arquivos da CMP, que pretende atingir os seguintes objectivos:

- Atrair novos públicos à instituição
- Dinamizar os vários serviços aqui instalados
- Valorizar a relação entre o edifício e a Cidade
- Contribuir para a formação (ética, estética e cultural) da comunidade

- Desenvolver o espírito de cidadania das crianças e jovens
- Estabelecer parcerias com associações culturais, recreativas e sociais da área circundante.

#### **4. Quando foi criado?**

O Serviço Educativo da Divisão do Arquivo Histórico Municipal do Porto foi criado nos anos 90 e a partir de 2005 deu-se uma fusão com o Serviço Educativo da Divisão de Museus Municipais, na sequência da Gestão Integrada da Casa do Infante (Núcleo Museológico com o Arquivo Histórico).

#### **5. Qual o público que mais frequenta o Museu?**

Até ao momento, o trabalho tem sido desenvolvido sobretudo com o público do pré-escolar e do ensino básico, mas já há experiências com a população sénior e com necessidades especiais.

#### **6. Desenvolvem projectos com a comunidade? Se sim, quais são eles?**

Desenvolvemos projectos educativos:

Com a comunidade local: O PORTO DESCONHECIDO

Com escolas do Ensino Básico (1.º Ciclo) e Pré-Escolar: PORTO DE CRIANÇAS.

Estão previstos projectos de continuidade com outros grupos:

- Comunidades minoritárias (ciganos, imigrantes)
- Pessoas em regime de internamento
- Turistas (nacionais e estrangeiros).

#### **7. Dentre o público infantil, qual é a faixa etária que mais frequenta?**

As crianças dos 5 aos 12 anos.

#### **8. Dentre o público infantil, a maioria vive onde?**

Na Área Metropolitana do Porto.

#### **9. Dentre as actividades propostas pelo serviço educativo, qual tem maior adesão do público infantil?**

Oficina do escritor (actividade de composição, recorte, colagem e desenho)

*Pedipaper* (actividade ao ar livre)

Fantoches e Companhia (actividade de pintura e contar histórias)

Construção de maquetes (actividade de composição, recorte, colagem e desenho)

#### **10. O serviço educativo segue alguma linha pedagógica ou proposta educacional?**

O Serviço Educativo trabalha de acordo com a missão do Departamento de Arquivos e segundo os seus objectivos tendo a consciência de integrar os conteúdos da



Casa do Infante nas actividades propostas. Além disso segue orientações que integrem as crianças na sociedade actual no sentido de formação de valores positivos, de cidadania e dentro de parâmetros de educação não-formal.

**11. Existe alguma forma de avaliação das actividades realizadas com as crianças?  
Se sim, como é?**

Pedimos aos responsáveis dos grupos o preenchimento de um questionário de satisfação de visitantes, debatemos nas reuniões semanais do Sector de Extensão Cultural a adesão das crianças às actividades propostas e fazemos relatórios de avaliação para cada projecto.

## Anexo 6

Boletim trimestral da Casa do Infante com sua respectiva programação

# Destques

**Visitas Sem Fronteiras**  
Visitas orientadas à Casa do Infante em língua estrangeira.  
Destinatários: Turistas  
Data: 10 e 24 de Julho / 14 e 28 de Agosto  
Horário: 15h

**Semana para famílias**  
Visita animada com jogos e desafios seguida de actividades.  
Destinatários: Famílias  
Data: 06 a 10 de Agosto  
Horário: 11h e 15h

**Dia Mundial do Turismo**  
Visita orientada à Casa do Infante (núcleo museológico) para o público em geral.  
Data: 27 de Setembro  
Horário: 10.30h e 15h

## Horários

**Arquivo Histórico**  
Segunda a Sexta:  
08h30 às 17h00 (última admissão 16h30)

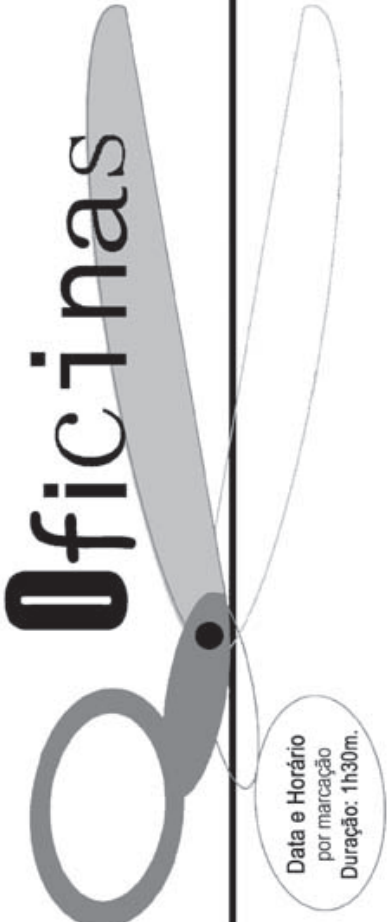
**Exposições Temporárias**  
Segunda a Sexta:  
10h00 às 12h00 / 14h00 às 17h00  
Sábado e Domingo (abertura condicionada)

**Núcleo museológico**  
Terça a Domingo:  
10h00 às 13h (última admissão 12h30)  
14h00 às 17h30 (última admissão 17h00)  
Encerra às Segundas e Feriados.

**UM PORTO DE NÍVEL**  
Este conjunto de imagens produzidas com câmaras fotográficas estenopéicas evoca-nos o formalismo que a fotografia contemporânea parece negar. Mostrar que a forma altera decisivamente o conteúdo e, ao mesmo tempo, instala na consciência a confusão dos sentidos e das expectativas.  
Data: 04 de Julho até 28 de Setembro

**"Aconteceu há 100 anos...O Tripeiro".**  
Exposição comemorativa da centénaria da revista "O Tripeiro". Inclui textos evocativos da efeméride, a sua contextualização na época em que foi criada a revista, uma breve resenha histórica, apontamentos sobre a sua produção e design gráfico, bem como os métodos actuais de acesso ao seu conteúdo informativo.  
Data: 13 de Outubro a 23 de Novembro

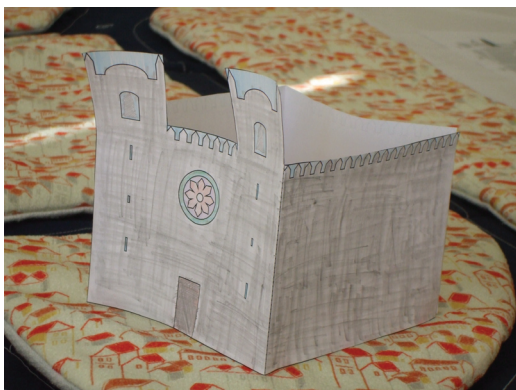
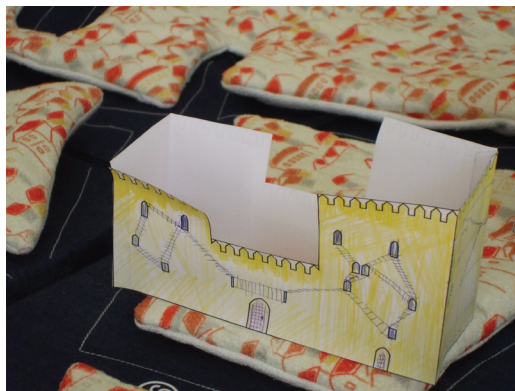
**Casa do Infante \* Serviço Educativo**  
R. Alfândega, 10 4050-029 Porto  
Tel. 222 060 400/415; Fax 222 060 401;  
casadoinfante.serveducativo@cm-porto.pt

<p>Através do Sector de Extensão Cultural e Educativa disponibilizam-se várias actividades, dirigidas a diferentes públicos, com vista a divulgação do património da instituição e à formação lúdico-pedagógica da comunidade. As actividades são gratuitas sendo necessária inscrição prévia</p> <p>Para este trimestre propõe-se:</p>	 <p><b>Data e Horário por marcação</b> <b>Duração: 1h30m.</b></p>
<p><b>Ciclo "O Documento do Mês"</b></p> <p>Na 3ª quinta-feira de cada mês é promovida uma sessão no Arquivo Histórico centrada na apresentação comentada de um documento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 17 de Julho: "A arte do metal e o seu impacto urbanístico na Ribeira Portuguesa"</li> <li>- 21 de Agosto: "A Indústria no Porto"</li> <li>- 18 Setembro: "O abastecimento de água no Porto"</li> </ul> <p><b>Duração:</b> 45 minutos <b>Horário:</b> 15h30m</p> <p><b>Famílias nos Museus</b></p> <p>"Famílias na Casa do Infante"</p> <p>Visita animada com jogos e desafios seguida de actividades.</p> <p><b>Datas e horário:</b> Sábados (26 de Julho e 27 de Setembro) das 11 às 12:30h</p> <p><b>Exposições Itinerantes (para empréstimo)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gravuras do Porto Oitocentista</li> <li>- João de Barros e o cosmopolitismo do Renascimento</li> <li>- Um olhar sobre o Porto Medieval</li> </ul> <p><b>Terças às Três</b></p> <p>Visita orientada à Casa do Infante (núcleo museológico, arquivo e/ou exposição temporária) para adultos a título individual ou em pequenos grupos.</p> <p><b>Datas e horário:</b> Terças-feiras às 15 horas.</p>	<p><b>Julho</b></p> <p><b>Pedipaper "Sé à Ribeira"</b> O ponto de partida deste pedipaper é o Terreiro da Sé. Em pequenos grupos vamos pelas ruas com olhos de detective seguir pistas até à Ribeira e visitar a Casa do Infante. Destinatários: 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e ATL's.</p> <p><b>"Os arquitectos somos nós"</b> Visita ao Núcleo Museológico e exploração da maqueta interactiva do Porto Medieval. Realização de maquetas com recurso a vários moldes, desenvolvendo actividades de pintura, recorte, dobragem e colagem. Destinatários: Pré-escolar, Ensino Básico do 1º e 2º ciclo e ATL's</p> <p><b>Agosto</b></p> <p><b>"Jogos Tradicionais"</b> Actividades para os mais novos que terão oportunidade de conhecer e participar em equipa em brincadeiras do tempo dos avós. Destinatários: 1º e 2º ciclo do Ensino Básico e ATL's</p> <p><b>"Pedipaper "Descobrir o porto do Porto"</b> Partida da Casa do Infante com o objectivo de descobrir a área circundante, na zona ribeirinha. Destinatários: Pré-escolar, 1º ciclo do Ensino Básico e ATL's.</p> <p><b>Setembro</b></p> <p><b>"Moldura de Retratos"</b> No seguimento da visita orientada ao Arquivo Histórico (biblioteca de assuntos portugueses e sala memória), mostram-se às crianças imagens da cidade do Porto. A sessão completa-se fazendo uma moldura de retratos em cartão onde se poderá inserir uma fotografia ou um desenho feito pelos próprios participantes. Destinatários: 1º e 2º ciclo do Ensino Básico e ATL's</p> <p><b>"Arquivar é preciso"</b> Durante a visita orientada à Casa do Infante (núcleo museológico e sala memória) exploram-se palavras-chave como arquivo, registo, documento e Porto. Segue-se a elaboração de uma pasta de arquivo com materiais reaproveitados através de actividades de recorte, dobragem, colagem e pintura. Destinatários: Pré-escolar, 1º ciclo do Ensino Básico e ATL's.</p>



**Anexo 7**

Documentação visual da exposição colectiva dos alunos finalistas do Mestrado em Arte e Design para o Espaço Público da FBAUP realizada no Museu de Belas Artes da UP durante os dias 01 a 13 de outubro de 2009.







## Lista de Ilustrações

1. Construção simbólica da cidade. Foto: Vânia Cunha, 2009. ....	5
2. Uma criança ajudando a outra. Foto: Rosana Alexandre, 2009. ....	16
3. O sentir o mapa. Foto: Vânia Cunha, 2009. ....	23
4. Exposições do Museu das Crianças de Lisboa. Foto: Rosana Alexandre, 2008. ....	31
5. <i>Workshops</i> e exposições do <i>Building Exploratory</i> . Fonte: <a href="http://www.buildingexploratory.org.uk/">http://www.buildingexploratory.org.uk/</a> Imagem capturada em 03/06/09. ....	32
6a. A entrada do Museu. Foto: Rosana Alexandre, 2009. ....	33
6b. A réplica do mosaico romano. Foto: Rosana Alexandre, 2009. ....	33
7a. Algumas das actividades realizadas pela Casa do Infante: <i>Pedipaper</i> pela Ribeira. Foto: Rosana Alexandre, 2009. ....	33
7b. Algumas das actividades realizadas pela Casa do Infante: Oficina “Arquitectos somos nós”. Foto: Rosana Alexandre, 2008. ....	33
8. Modelo metodológico. ....	35
9. Rua típica do centro do Porto. Foto: Rosana Alexandre, 2009. ....	36
10a. Montagem do tabuleiro do jogo <i>Settlers of Catan</i> . Fonte: <a href="http://www.flickr.com/photos/gadl/132914327/">http://www.flickr.com/photos/gadl/132914327/</a> Imagem capturada em 05/06/09. ....	37
10b. Montagem do tabuleiro do jogo <i>Carcassonne</i> . Fonte: <a href="http://en.wikipedia.org/wiki/Carcassonne_(board_game)">http://en.wikipedia.org/wiki/Carcassonne_(board_game)</a> . Imagem capturada em 05/06/09. ....	37
11a. Tabuleiro do jogo <i>Perfil</i> . Fonte: <a href="http://www.submarino.com.br/produto/3/209723/jogo+perfil+3+1280-03/">http://www.submarino.com.br/produto/3/209723/jogo+perfil+3+1280-03/</a> Imagem capturada em 09/07/09. ....	38
11b. Tabuleiro do jogo <i>Imagem &amp; Ação</i> . Fonte: <a href="http://www.magazineluiza.com.br/produto/index_Produto.asp?Produto=1812773&amp;linha=BR&amp;Setor=JOGO">http://www.magazineluiza.com.br/produto/index_Produto.asp?Produto=1812773&amp;linha=BR&amp;Setor=JOGO</a> . Imagem capturada em 09/07/09. ....	38
12. A construção lúdica. Foto: Vânia Cunha, 2009. ....	39
13. Mapa antigo da cidade. Arquivo Histórico Municipal do Porto. ....	41
14a. Verso da almofada com sua coordenada correspondente. Foto: Rosana Alexandre, 2009. ....	42
14b. Montagem do mapa. Foto: Vânia Cunha, 2009. ....	42
15a. Grupo lendo a pergunta. Foto: Eduardo Massa, 2009. ....	43
15b. À procura da resposta no Museu. Foto: Eduardo Massa, 2009. ....	43
16a. Montagem dos quarteirões. Foto: Eduardo Massa, 2009. ....	43
16b. Estampa criada. Foto: Eduardo Massa, 2009. ....	43
17. Representação dos monumentos. Fotos: Vânia Cunha, 2009. ....	45
18. Alguns modelos realizados. Fotos: Rosana Alexandre, 2009. ....	45
19. A dinâmica da construção lúdica. Fotos: Vânia Cunha, 2009. ....	47
20. Os “chapéus” monumentos. Foto: Eduardo Massa, 2009. ....	48